

A Institucionalização das Discussões nas Ciências da Educação no Complexo Parlamentar Português (1976-2009)

Teresa Paula de Matos Costa Teixeira Lopo

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Julho, 2021

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Doutor em Ciências da Educação, na área de especialidade Educação, Sociedade e
Desenvolvimento, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Luís
Manuel Aires Ventura Bernardo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a generosidade e o apoio incondicional do General Piloto Aviador Manuel Teixeira Rolo, quando em desempenho de funções de Chefe do Estado-Maior da Força Aérea e, também, do Comandante da Academia da Força Aérea, Major-General Piloto Aviador Paulo José Reis Mateus. A ambos, para sempre, estarei grata.

Agradeço, ainda, o empenho e zelo da minha mãe, Maria Ausenda Lopo, para que a defesa desta Tese fosse possível.

Um último agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo. Pela disponibilidade, esclarecimento, exigência e amizade. Por me ter inspirado a desbravar outros caminhos de conhecimento e reflexão, e a persistir.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS DISCUSSÕES NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NO COMPLEXO PARLAMENTAR PORTUGUÊS (1976-2009)

TERESA PAULA DE MATOS COSTA TEIXEIRA LOPO

RESUMO

A conceção de política democrática deliberativa e a expectativa normativa que nela se joga pressupõem, no quadro teórico em que se esteou este trabalho, que os processos políticos de formação racional da opinião e da vontade com um estatuto periférico possam ser decisivos para o desenvolvimento político. Entendemos, aqui, o conceito de periferia no sentido cunhado por Habermas, isto é, situado por relação com um modelo de circulação da comunicação pública, mediado por uma estrutura reticular (esfera pública), que liga um centro com capacidade de decisão (onde se inclui o complexo parlamentar) e uma periferia (ramificada, por sua vez, em múltiplas esferas públicas que se especializam pelo seu conteúdo funcional) com capacidade de influência.

Dando inteligibilidade a esta perspetiva, quisemos compreender, para uma linha temporal que abrangeu os anos de 1976 a 2009, como é que o discurso público sobre a educação, produzido na esfera especializada das ciências da educação, se organizou nas condições específicas da democracia portuguesa e como é que influenciou a decisão dos governos e dos partidos com representação parlamentar sobre políticas educativas.

Entre as principais conclusões deste trabalho, destacamos que a formação de professores e o currículo foram os dois eixos mobilizadores das discussões públicas sobre políticas educativas que se mantiveram constantes entre julho de 1976 e outubro de 2009. Sobre a formação de professores, verificámos a inscrição da origem da discussão na esfera especializada das ciências da educação e, adicionalmente, a sua capacidade para tornar, entre julho de 1976 e julho de 1987, o tema politicamente relevante. Verificámos, ainda, que se destacaram nessas discussões valores da educação que orientando-se para finalidades externas não tinham outro valor senão o de meios, e em que, na verdade, o aluno futuro-professor e o professor em exercício não alcançam valor, nem poderiam, uma vez que se mantêm, ao longo do tempo, sempre impreparados e desprovidos dos saberes necessários para o desempenho da sua função. A partir de agosto de 1987, todavia, a formação de professores deixa de ser um tema predominante nos discursos pedagógicos oficiais, o que sugere, paradoxalmente, que a incapacidade para manter o tema politicamente relevante foi concomitante à consolidação da esfera especializada das ciências da educação e à institucionalização social das ciências da educação.

Já sobre o currículo, verificámos a inscrição da origem da discussão no centro político, bem como, uma maior diferenciação de temas, valores da educação e crenças entre produções discursivas dos atores relevantes (cientistas da educação), ainda que essa diferenciação remeta para um alinhamento dos fluxos comunicativos que foram recebidos, reelaborados e reenviados para o centro político com alterações introduzidas no ordenamento jurídico e que, adicionalmente, para o centro político só a avaliação do currículo (avaliação dos alunos e das escolas) e, exclusivamente, para o período entre outubro de 1999 e outubro de 2009, se manteve como tema predominante nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos.

Sobre o processo de deliberação e a institucionalização das decisões, que só podemos estudar entre julho de 1976 e julho de 1987, verificámos que o exame discursivo das iniciativas legislativas em discussão foi precedido pela apresentação de informações sobre o contexto, trazendo o saber empírico à discussão, ou enquadrando-a pelas normas existentes. Verificámos que foram apresentados razões (argumentos) pelo governo e por todos os partidos políticos para justificar os princípios valorizados, encontrando-se nexos discursivos com os seus discursos pedagógicos e as discussões públicas na esfera especializada das ciências da educação, que houve participação equitativa em discursos e em condições de comunicação que permitiram o movimento livre de contribuições, informações e argumentos, e que, em função dessa troca de argumentos foram produzidos nos textos os ajustamentos necessários para que se obtivesse da parte de todos os partidos políticos uma concordância normativa.

PALAVRAS-CHAVE: Esfera pública, ciências da educação, políticas educativas, valores da educação, crenças, deliberação, consenso, institucionalização jurídica.

THE INSTITUTIONALISATION OF DISCUSSIONS AROUND EDUCATIONAL SCIENCES IN THE PORTUGUESE PARLIAMENTARY COMPLEX (1976-2009)

TERESA PAULA DE MATOS COSTA TEIXEIRA LOPO

ABSTRACT

The conception of deliberative democratic policy and the normative expectation that is played in it presupposes, in the theoretical framework on which this work was grounded, that political processes of rational opinion and will-formation with a peripheral status can be decisive for political development. We understand, here, the concept of periphery in the sense coined by Habermas, that is, situated in relation to a model of circulation of public communication, mediated by a reticular structure (public sphere), which links a decision-making centre (that includes the parliamentary complex and the political actors, simultaneously, co-authors and receivers of public opinion) and a periphery (branched out, in turn, in multiple public spheres specialized in accordance to their functional content), which have the capacity to influence.

By giving intelligibility to this perspective, we aimed to understand, for a time line that covered the years 1976 to 2009, how the public discourse on education, produced in the specialised sphere of educational sciences, organised itself under the specific conditions of Portuguese democracy and how it influenced the decision on educational policies of governments and political parties with parliamentary representation.

Among the key findings of this work, we highlight that teacher education and curriculum were the two axes that mobilized the public discussions on educational policies that remained constant between July 1976 and October 2009. We verified the origin of the discussion around the mobilizing axis of teacher education in the specialised sphere of educational sciences and, in addition, its capacity to make the theme politically relevant between July 1976 and July 1987. We also verified that in these discussions were emphasised values of education oriented towards external purposes, and in which, in fact, the student-future teacher and the teacher in exercise do not reach value, nor could they, since they remain, over time, always unprepared and deprived of the knowledge necessary for the performance of their function. From August 1987, however, teacher education ceases to be a predominant theme in the official pedagogical discourse, which suggests, paradoxically, that the inability to keep the theme politically relevant was concurrent with the consolidation of the specialized sphere of educational sciences and the social institutionalisation of the educational sciences.

On the curriculum, we verified the inscription of the origin of the discussion in the political centre, as well as a greater differentiation of themes, values of education and beliefs between the discursive productions of the relevant actors (educational scientist), although this differentiation, in terms of some of the new themes that have emerged, refers to an alignment of the communicative fluxes that were received, reworked and sent back to the political centre with the changes that have been introduced in the legal framework and, additionally, that for the political centre only the evaluation of the curriculum (evaluation of students and schools), and exclusively for the period between October 1999 and October 2009, remained a predominant theme in the pedagogical discourses of governments and political parties.

On the process of deliberation and the institutionalisation of decisions, which we were only able to study between July 1976 and July 1987, we found that the discursive exam of the legislative initiatives was preceded by the presentation of information about the context, bringing the empirical knowledge to the discussion, or by framing it by existing norms. We have verified that the government and all the political parties presented reasons (arguments) to justify the valued principles, with discursive links with their pedagogical discourses and the public discussions in the specialized sphere of the educational sciences, that there was an equitable participation in speeches and in conditions of communication that allowed the free movement of contributions, information and arguments, and that, in the light of this exchange of arguments, the necessary adjustments were made in the texts so that a normative concordance could be obtained from all political parties.

KEYWORDS: Public sphere, educational sciences, educational policies, values of education, beliefs, deliberation, consensus, political decision, legal institutionalisation.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS	viii
LISTA DE QUADROS	xi
INTRODUÇÃO	1

PARTE A - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCATIVAS	5
1.1. Da ciência da educação às ciências da educação	5
1.2. A configuração da política educativa como política pública	9
2. LINGUAGEM E DISCURSO	12
2.1. Agir pela linguagem e discurso	12
2.2. Discursos sobre a educação: o discurso pedagógico oficial	15
2.3. Valores da educação	17
3. AÇÃO COMUNICATIVA E CONSENSO	20
3.1. Ação comunicativa e ação estratégica	20
3.2. Pseudoconsenso e comunicação sistematicamente distorcida	21
3.3. Pressupostos pragmático-formais da validade do discurso	22
4. FUNDAMENTAÇÃO DAS NORMAS E LEGITIMIDADE POLÍTICA	25
4.1. Da ética do discurso à teoria do discurso	25
4.2. O Direito (re)construído como prática social de natureza argumentativa	29
4.3. O ideal normativo da esfera pública	31
5. O DISSENSO COMO PRINCÍPIO DA INTERLOCUÇÃO POLÍTICA	34
5.1. Polícia, política e dissenso	34
6. A EDUCAÇÃO NA LEI E O COMPLEXO PARLAMENTAR PORTUGUÊS	36
6.1. A educação e o ensino na Constituição da República	36
6.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo	40
6.3. As Bases da Lei n.º 5/73	43
6.4. Parlamento: Aspetos estruturantes e funções	45

PARTE B – DESENHO METODOLÓGICO

7. METODOLOGIA	51
7.1. Problema de investigação	51
7.2. Eixo 1: Esfera especializada das ciências da educação: atores, espaços de discussão e contributos	51
7.2.1. Questões de investigação	51
7.2.2. Recolha e análise de informação	52
7.2.3. Fontes de dados	54
7.3. Eixo 2: Fluxos comunicativos entre a esfera especializada das ciências da educação e o complexo parlamentar	56
7.3.1. Questões de investigação	56
7.3.2. Recolha e análise de informação	56
7.3.3. Fontes de dados	57
7.4. Eixo 3: Deliberação, consenso e institucionalização das decisões	58
7.4.1. Questões de investigação	58

7.4.2. Recolha e análise da informação	59
7.4.3. Fontes de dados	60
7.5. Âmbito cronológico da investigação	61
7.6. Questões de método e de fiabilidade e validade científica	67

PARTE C – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

8. PRIMEIRA FASE: JULHO DE 1976 A JULHO DE 1987	70
8.1. A constituição do campo científico das ciências da educação	70
8.1.1. A formação inicial de professores como causa determinante	70
8.1.2. A institucionalização das ciências da educação nas universidades	73
8.2. Atores, espaços de discussão e contributos	77
8.3. Temas, valores da educação e crenças nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos	95
8.3.1. I Governo Constitucional	95
8.3.2. II Governo Constitucional	100
8.3.3. III Governo Constitucional	103
8.3.4. IV Governo Constitucional	107
8.3.5. V Governo Constitucional	112
8.3.6. VI Governo Constitucional	115
8.3.7. VII Governo Constitucional	119
8.3.8. VIII Governo Constitucional	126
8.3.9. IX Governo Constitucional	130
8.3.10. X Governo Constitucional	140
8.4. Deliberação política e resultados alcançados	147
8.5. Síntese do capítulo	157
9. SEGUNDA FASE: AGOSTO DE 1987 A SETEMBRO DE 1999	167
9.1. A consolidação das ciências da educação	167
9.1.1. Diversificação das instituições de ensino e das ofertas de formação	167
9.1.2. O surgimento das associações científicas disciplinares	174
9.2. Atores, espaços de discussão e contributos	177
9.3. Temas, valores da educação e crenças nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos	177
9.3.1. XI Governo Constitucional	217
9.3.2. XII Governo Constitucional	228
9.3.3. XIII Governo Constitucional	242
9.4. Deliberação política e resultados alcançados	251
9.5. Síntese do capítulo	256
10. TERCEIRA FASE: OUTUBRO DE 1999 A OUTUBRO DE 2009	264
10.1. Novos desafios para as ciências da educação	264
10.1.1. Os movimentos de europeização da educação	264
10.2. Atores, espaços de discussão e contributos	269
10.3. Temas, valores da educação e crenças nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos	302
10.3.1. XIV Governo Constitucional	302
10.3.2. XV Governo Constitucional	304
10.3.3. XVI Governo Constitucional	313
10.3.4. XVII Governo Constitucional	316
10.4. Deliberação política e resultados alcançados	326
10.5. Síntese do capítulo	333

PARTE D – CONCLUSÕES

11. CONCLUSÕES	340
BIBLIOGRAFIA	351
1. Fontes Documentais.....	351
1.1. Diplomas legais	351
1.2. Diários da Assembleia da República	352
1.2.1. Sem Série	352
1.2.2. I Série	352
1.2.3. II Série.....	355
1.3. Diários da República.....	355
1.3.1. I Série.....	355
1.3.2. II Série	356
1.3.3. III Série	357
1.4. Diários do Governo.....	357
1.5. Livros de Atas	357
1.6. Outros documentos e fontes	358
2. Referências.....	360
ANEXOS	399

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

- A3ES** – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- AEEP** – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
- AEPEC** – Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural
- Afirse** – Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
- Afirse Portugal** – Associação de Estudos e Investigação em Educação que prossegue em Portugal os fins da Afirse internacional
- Aipelf** – Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française
- AHP** – Arquivo Histórico Parlamentar
- al.** – alínea
- ANP** – Associação Nacional de Professores
- APEI** – Associação dos Profissionais de Educação de Infância
- APLP** – Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia
- Apport** – Associação dos Psicólogos Portugueses
- APS** – Associação Nacional de Professores
- AR** – Assembleia da República
- ASDI** – Ação Social Democrata Independente
- BE** – Bloco de Esquerda
- BNP** – Biblioteca Nacional de Portugal
- CAIP** – Centro de Atualização e Inovação Pedagógica
- CDS** – Partido do Centro Democrático Social; também designado por CDS-PP (Partido do Centro Democrático Social - Partido Popular)
- CEC** – Comissão de Educação e Ciência
- CECC** – Comissão de Educação, Ciência e Cultura
- CEE** – Comunidade Económica Europeia
- CES** – Centro de Estudos Sociais
- CESE** – Curso de Estudos Superiores Especializados
- CFFH** – Centro de Formação Francisco de Holanda
- CIED** – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CIFOP** – Centro Integrado de Formação de Professores
- CIIE** – Centro de Investigação e Intervenção Educativa
- CIP** – Centro de Intervenção Pedagógica
- CM** – Câmara Municipal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CRP** – Constituição da República Portuguesa
- CRSE** – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- CRUP** – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
- CTS** – Ciência, Tecnologia, Sociedade
- DAR** – Diário da Assembleia da República
- DEB** – Departamento de Ensino Básico
- DES** – Departamento de Ensino Secundário
- DESE** – Diploma de Estudos Superiores Especializados

DG – Diário do Governo

DR – Diário da República

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

e.g. – *exempli gratia*; por exemplo

ESE – Escola Superior de Educação

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

FC-UL – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

FCSH-UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

FE-UC – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

Fenprof – Federação Nacional de Professores

fl. – folha

FL-UP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

FPAE – Fórum Português de Administração Educacional

FPCE-UC – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

FPCE-UL – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

FPCE-UP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

FRS – Frente Republicana e Socialista

GEDEPE – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

IAC – Instituto para a Alta Cultura

ICS – Instituto de Ciências Sociais

ID – Intervenção Democrática

IED – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento

IEP – Instituto de Educação e Psicologia

IIE – Instituto de Inovação Educacional

INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

INE – Instituto Nacional de Estatística

INIC – Instituto Nacional de Investigação Científica

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MDP/CDE – Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral

ME – Ministério da Educação

MEIC – Ministério da Educação e Investigação Científica

MEP-PV – Movimento Ecológico Português - Os Verdes

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCP – Partido Comunista Português

PEPT – Programa de Educação para Todos

PEV – Partido Ecologista “Os Verdes”; inicialmente designado por MEP-PV - Movimento Ecológico Português - Os Verdes

PGA – Prova Geral de Acesso

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar

PISA – Programme for International Student Assessment

PP – Partido Popular

PPD – Partido Popular Democrático

PPM – Partido Popular Monárquico

PRD – Partido Renovador Democrático

PROCEPE – Projeto de Caracterização da Educação Pré-Escolar

PSD – Partido Social Democrata; também designado por PPD-PSD (Partido Popular Democrático-Partido Social Democrata)

PSN – Partido da Solidariedade Nacional

RAR – Regimento da Assembleia da República

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal

RepositóriUm – Repositório institucional da Universidade do Minho

RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

s/num. – sem numeração

SIAP – Secretariado Interassociações de Professores

SIBUL – Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de Lisboa

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SPGL – Sindicato dos Professores da Grande Lisboa

SPRC – Sindicato dos Professores da Região Centro

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UA – Universidade de Aveiro

UAB – Universidade Aberta

UALG – Universidade do Algarve

UC – Universidade de Coimbra

UE – União Europeia

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UDP – União Democrática Popular

UE – Universidade de Évora

UEDS – União da Esquerda para a Democracia Socialista

UL – Universidade de Lisboa

UM – Universidade do Minho

Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UP – Universidade do Porto

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

v. – verso

Vol. ou **vol.** – volume

vs. – *versus*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alterações nas matérias da educação e do ensino (revisões constitucionais 1982 e 1989)	37
Quadro 2: Espaços de discussão pública recenseados entre julho de 1976 e dezembro de 1985	79
Quadro 3: Espaços de discussão pública recenseados entre janeiro de 1986 e julho de 1987	87
Quadro 4: Iniciativas legislativas apresentadas entre julho de 1976 e julho de 1987	148
Quadro 5: Iniciativas legislativas aprovadas, rejeitadas e institucionalizadas em forma de lei entre julho de 1976 e julho de 1987	149
Quadro 6: Espaços de discussão recenseados entre agosto de 1987 e setembro de 1999	178
Quadro 7: Iniciativas legislativas apresentadas entre agosto de 1987 e setembro de 1999	251
Quadro 8: Iniciativas legislativas aprovadas, rejeitadas e institucionalizadas em forma de lei entre agosto de 1987 e setembro de 1999	252
Quadro 9: Espaços de discussão recenseados entre outubro de 1999 e outubro de 2009	270
Quadro 10: Iniciativas legislativas apresentadas entre outubro de 1999 e outubro de 2009	327
Quadro 11: Iniciativas legislativas aprovadas, rejeitadas e institucionalizadas em forma de lei entre outubro de 1999 e outubro de 2009	327

INTRODUÇÃO

Partindo de uma ideia de política democrática deliberativa, em que a esfera pública pelo seu potencial emancipatório, de poder comunicativo e de influência se assume como categoria chave, subordinámos esta Tese de Doutoramento ao estudo do tema da *Institucionalização das Discussões nas Ciências da Educação no Complexo Parlamentar Português (1976-2009)*.

A conceção de política democrática deliberativa e a expectativa normativa que nela se joga pressupõem, no quadro teórico em que se esteou este trabalho, que os processos políticos de formação racional da opinião e da vontade com um estatuto periférico possam ser decisivos para o desenvolvimento político. Entendemos, aqui, o conceito de periferia no sentido cunhado por Habermas, isto é, situado por relação com um modelo de circulação da comunicação pública, mediado por uma estrutura reticular (esfera pública), que liga um centro com capacidade de decisão (onde se inclui o complexo parlamentar e os atores políticos, simultaneamente, coautores e destinatários das opiniões públicas) e uma periferia (ramificada, por sua vez, em múltiplas esferas públicas que se especializam pelo seu conteúdo funcional) com capacidade de influência.

Dando inteligibilidade a esta perspetiva, quisemos compreender como é que o discurso público sobre a educação, produzido na esfera especializada das ciências da educação, se organizou nas condições específicas da democracia portuguesa e como é que influenciou a decisão dos governos e dos partidos com representação parlamentar sobre políticas educativas. Fizemo-lo partindo, justamente, de uma noção de política educativa que na sua dimensão pública remete para um processo, para crenças e esquemas interpretativos e de escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos e as orientações da ação, e que se constrói, para além do poder administrativo, pela ação dos atores individuais e coletivos que participam na definição e na interpretação das atividades que ocorrem na esfera pública.

Mais especificamente, para uma linha temporal que abrangeu os anos de 1976 a 2009, identificámos os temas, os valores da educação e as crenças associadas ao impacto das políticas educativas que se condensaram nas discussões que ocorreram na esfera especializada das ciências da educação.

Analisámos, também, as conexões que se estabeleceram entre espaços de discussão, ou seja, como é que esses temas foram assumidos e elaborados nos discursos pedagógicos oficiais dos governos e dos partidos políticos com representação parlamentar, e que temas considerados politicamente relevantes foram reenviados dos espaços de discussão do centro político para essa esfera especializada; e, ainda, como é que as produções discursivas das ciências da educação

influenciaram os processos de deliberação entre os governos e os partidos políticos com representação parlamentar, constringendo ou potenciando a possibilidade de se alcançarem consensos sobre as ações/o que deve ser feito em matéria de política educativa e com que resultados, em termos das decisões efetivamente institucionalizadas na forma de lei. Demos, no que respeitou ao tema do consenso, continuidade ao trabalho desenvolvido no Mestrado¹, recuperando resultados e o modelo de operacionalização e de análise discursiva então construído para investigar como se formulava o apelo ao consenso em governos monopartidários e em coligação.

Tomando como pano de fundo a articulação para que remete o tripé temático da nossa área de especialidade (educação, sociedade, desenvolvimento) procurámos, por conseguinte, alargar e aprofundar o conhecimento científico pela exploração de novos enfoques empíricos sobre, por um lado, os modos de constituição e funcionamento dessa esfera especializada e, por outro, o alcance/impacto da comunicação pública produzida pelos seus atores, na definição e tomada de decisão sobre políticas educativas².

Quanto à sua estrutura interna, este trabalho está organizado em quatro partes complementares. A primeira dessas partes, a Parte A, *Enquadramento teórico*, sistematiza em seis capítulos os contributos — conceitos e teorias estabelecidas — que nos guiaram na contextualização da problemática desta investigação.

No primeiro desses capítulos revisitamos os referenciais científicos em torno dos quais se definiu, historicamente, o estatuto e a institucionalização universitária das ciências da educação. Incluímos, no mesmo capítulo, uma abordagem ao conceito de política educativa numa aceção de política pública e remetendo para um processo que se constrói em diferentes espaços pela ação e interação do governo com outros atores.

Como suporte interpretativo, que nos possibilitou analisar a produção discursiva dos atores/*corpus* de textos selecionados como ações de linguagem, isto é, como unidades comunicativas globais em relação de interdependência com o seu contexto acional e social,

¹ Referimo-nos à Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Análise e Intervenção em Educação, intitulada *O Consenso no discurso pedagógico oficial em governos monopartidários e em coligação*, que defendemos na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, em dezembro de 2010.

² Foram publicados os seguintes relatos parciais do trabalho desenvolvido nesta Tese: 1) Apelo ao consenso: O modelo de análise aplicado ao discurso pedagógico oficial do XIII Governo Constitucional. In M. G. Alves, & M. C. V. Silva (Eds.), *Investigação em educação: Pesquisas em desenvolvimento no programa doutoral em associação entre ISPA e UNL* (pp. 153-165). Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, publicado em 2014; 2) Valores da educação e crenças no discurso pedagógico oficial de governos portugueses, *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 16(1), 175-193, publicado em 2016; 3) Apelo ao consenso e impossibilidades da retórica: O caso do XI governo constitucional português, *Pro-Posições*, 27(2), 203-220, publicado em 2016; 4) A constituição da esfera especializada das ciências da educação na democracia portuguesa, *História da Educação*, 20(50), 347-365, publicado em 2016.

utilizámos a análise do discurso perspectivada no quadro do interacionismo sociodiscursivo em que se inscrevem os trabalhos de Bronckart, numa abordagem que expomos no segundo capítulo. Ainda neste capítulo, mas com base nos trabalhos de Reboul, definimos o conceito de discurso pedagógico oficial, identificamos os seus traços caracterizadores e apresentamos a teoria dos valores estabelecida por este autor, marcada pela singularidade de propor uma axiologia própria da educação, e que nos serviu, justamente, para inventariar os valores da educação.

No terceiro capítulo introduzimos as propostas de Habermas que nos permitiram tratar o consenso como acontecimento do discurso, em particular, a diferenciação que estabeleceu entre ação comunicativa estratégica e os pressupostos pragmáticos-formais que definiu para a validade do discurso.

No quarto capítulo apresentamos os termos em que, segundo Habermas, as normas podem ser fundamentadas pelos discursos práticos e pelos discursos racionais e, ainda, a conceção de Direito como integridade de Dworkin que confere à interpretação, realizada em etapas sequenciais e articuladas a diferentes graus de consenso, uma dimensão criadora de normatividade jurídica. Encerramos este capítulo convocando Habermas, uma vez mais, para descrever o conteúdo, os papéis e as funções da esfera pública.

O quinto capítulo acolhe a conceção de Rancière da política como um tipo específico de ação humana que se funda na racionalidade do dissenso; perspectiva que orientaria a nossa análise nos casos em que o acordo sobre as ações/o que deve ser feito em matéria de política educativa, entre governos e partidos políticos com representação parlamentar, não foi alcançado.

No sexto capítulo, que encerra a Parte A deste trabalho, situamos a educação e o ensino na Lei analisando, por um lado, o que preceitua sobre esta matéria a Constituição da República Portuguesa e, por outro, as orientações, quer da Lei de Bases do Sistema Educativo, os fundamentos em que se sustenta, para que fins da educação aponta e que Homem se propõe formar, quer da reforma de Veiga Simão instituída pela Lei n.º 5/73. Encerramos este capítulo com a apresentação dos principais aspetos estruturantes e funções do complexo parlamentar português.

Na Parte B, *Desenho metodológico*, a que corresponde o sétimo capítulo, apresentamos a metodologia que guiou o trabalho empírico, o âmbito e os marcos que balizaram a cronologia da investigação, bem como, o modelo topológico e os critérios de validade e fiabilidade a que recorreremos para assegurar a necessária compreensão e coerência ao conhecimento reconstruído.

Na Parte C, *Apresentação dos resultados*, naturalmente a mais extensa, são apresentados os resultados desdobrados em três intervalos de tempo, julho de 1976 a julho de 1987, agosto de

1987 a setembro de 1999, e outubro de 1999 a outubro de 2009, a que correspondem, respectivamente, os capítulos oitavo, nono e décimo.

Na Parte D, *Conclusões*, a que corresponde o décimo primeiro capítulo, respondemos ao problema de investigação inicial, apresentando as conclusões a que chegámos. Segue-se a *Bibliografia*, com indicação das fontes documentais e referências utilizadas e, por fim, a fechar a Tese, são apresentados os *Anexos*.

PARTE A - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

1. CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCATIVAS

1.1. Da ciência da educação às ciências da educação

A designação ciência da educação, forjada no século XIX, terá sido utilizada pela primeira vez, em 1812, por Marc-Antoine Jullien em *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi* que a definiu, logo no prólogo dessa obra, como “l’art d’élever les enfants” e como sendo capaz de agir “à la fois sur les individus isolées et sur un certain nombre d’enfants réunis, appelés à former une famille et une petite société” (Jullien, 1812, p.12). Essa arte pedagógica, considerada sob os dois pontos de vista da teoria e das aplicações práticas, tal como era desenvolvida no Instituto suíço de Educação de Yverdon, na sua valência de instituto normal destinado a formar professores, forneceria “les moyens de perfectionner les méthodes pratiques d’enseignement (...) et la science même de l’éducation” (Jullien, 1812, p.12). O autor assinalou, ainda, as relações de vantagem mútua que se podiam estabelecer entre ciências, em particular com a ciência da administração, com modelos e princípios gerais úteis à ciência da educação que, por sua vez, podia fornecer ideias positivas, práticas de métodos e de análises, ou seja, um conjunto de conhecimentos vistos como necessários ao bom administrador.

Em *Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée*, obra publicada em 1817, Jullien propôs, segundo o modelo aplicado nas ciências naturais e inspirando-se na anatomia comparada, que se estabelecessem, justamente, comparações entre estabelecimentos de ensino e as suas diferentes formas de organizar a educação e a instrução, coligindo, organizando, comparando factos e observações e deduzindo princípios e regras, de modo a assegurar que, submetendo as práticas educativas a essa racionalidade científica, a educação se pudesse tornar “une science à peu près positive” (Jullien, 1817, p.13) e que essas investigações sobre educação comparada fornecessem meios novos “pour perfectionner la science de l’éducation” (Jullien, 1817, p.13).

Alexander Bain apresentou em 1872 a obra *Educational science*, ou *La science de l’éducation* na tradução feita sete anos depois por Compayré, como centrando-se, tanto quanto possível, na arte de ensinar do ponto de vista científico. Será, aliás, Compayré que à questão “Y a-t-il une science de l’éducation?” que formulou nas páginas iniciais do seu *Cours de pédagogie théorique et pratique* responderá inequivocamente: “personne ne conteste plus aujourd’hui la possibilité d’une science de l’éducation” (Compayré, 1897, p.10).

Ciência da educação, que nas suas palavras, se caracterizaria por ser uma ciência prática, aplicada “qui a désormais ses principes, ses lois (...), et qui a aussi son nom, quoiqu’on hésite

encore à le lui donner, la *Pédagogie*” (Compayré, 1897, p.11). Pedagogia que, por contraste com a educação, definiu nestes termos:

Pédagogie et éducation. C’est à tort que trop d’écrivains confondent encore la pédagogie et l’éducation. Il y a plus qu’une nuance entre ces deux termes. La pédagogie est, pour ainsi dire, la théorie de l’éducation, et l’éducation la pratique de la pédagogie. (Compayré, 1897, p.11)

Neste período, também designado por *momento Compayré* (Charbonnel, 1988; Nóvoa, 1998, 2005; Ó, 2003), que se alonga entre o ano de 1879, data da publicação do manual *Histoire critique des doctrines de l’éducation en France depuis le seizième siècle* de Compayré e o ano de 1911, data da publicação por Durkheim dos artigos educação e pedagogia no *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire* dirigido por Fernand Buisson, instituiu-se uma ambiguidade, nos planos conceptual e da definição institucional dos domínios, nas relações entre pedagogia e ciência da educação (Charbonnel, 1988; Vergnoux, 2009).

Para Boavida e Amado (2008) a génese desse *momento* remontaria à *Didáctica magna* (Coménio, 2006[1657]). Como salientou Gomes (2006, pp.32-33), não só este foi “sem dúvida, o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didáctica e até de sociologia escolar”, como a contribuição de Coménio foi decisiva “para a criação de uma ciência da educação, como disciplina autónoma, pelo que é justamente considerado o pai da pedagogia moderna” (Gomes, 2006, p.41).

Entre 1883 e 1910 são criados cursos complementares de pedagogia, de psicologia e moral aplicada à educação, e de ciência da educação, em várias universidades francesas, visando a preparação de professores do ensino primário e secundário. Na Sorbonne, em 1887, o curso será transformado em cátedra que será assegurada, entre outros, por Émile Durkheim, sob a influência do qual passará, em 1907, a ser ministrada como uma disciplina de sociologia e ciência da educação.

Segundo Plaisance e Vergnaud (2012) a introdução desses cursos de ciência da educação resultou de um arranjo entre iniciativas político-administrativas, individuais (do professorado, em particular, dos professores de filosofia) e universitárias, às quais se tentou enxertar novos corpos de saberes, como os da psicologia ou da sociologia.

Para Gautherin (2006, 2007), esta institucionalização universitária da ciência da educação, que descreveu como uma “discipline controversée et de faible statut universitaire, suscitant, comme la pédagogie avec laquelle elle avait partie liée, un intérêt limité” (Gautherin, 2006, p.96), não se explicaria pelas exigências de uma procura social, nem pela vontade de edificar uma ciência nova para o esclarecimento dos fenómenos educativos, ou para um apetrechamento em práticas pedagógicas segundo o modelo das ciências positivas mas, fundamentalmente, pela vontade política de legitimar a obra escolar da Terceira República francesa.

Hofstetter e Schneuwly (1998, 2002a) centrando-se na realidade suíça, país onde apareceu pela primeira vez o sintagma ciências da educação na designação da École des Sciences de l'Éducation - Instituto Jean-Jacques Rousseau, criada em 1912, em Genebra, defenderam uma explicação desse processo baseada no conceito de disciplinarização e no complexo de relações que, na afirmação de um campo disciplinar, se estabelecem entre a profissão e a disciplina, em que teriam sido os saberes elaborados a partir da prática e, neste caso, preexistentes ao campo disciplinar, que teriam sido progressivamente apropriados e transformados pelo sistema científico da disciplina.

Será Durkheim, na verdade, a operar uma distinção entre ciência da educação e pedagogia, suscitando uma reflexão em torno do alcance destes dois referenciais que se estenderá por todo o século XX (Nóvoa, 2005). Para Durkheim (1938, 1992[1922]) a pedagogia configurava-se como uma reflexão metodicamente aplicada às coisas da educação e as teorias pedagógicas como teorias práticas. O empreendimento prescritivo que lhes caberia, de determinar o que deve ser, sustentar-se-ia nos contributos de uma ciência da educação descritiva “tout entière à faire” (Durkheim, 1992[1922], p.81) com a mesma matriz de outras disciplinas científicas, isto é, capaz de investigar cientificamente, de maneira totalmente desinteressada das consequências práticas da verdade a que se chegou, factos observáveis e com suficiente homogeneidade entre si para que fossem classificados numa mesma categoria.

Sobre a pedagogia, Durkheim constatou, ainda, a existência de um velho preconceito francês que:

Frappe d'une sorte de discrédit la pédagogie d'une manière générale. Elle apparaît comme un mode très inférieur de spéculation. Par suite de je ne sais quelle contradiction, alors que les systèmes politiques nous intéressent, que nous les discutons avec passion, les systèmes d'éducation nous laissent assez indifférents, ou même nous inspirent, un éloignement instinctif. Il y a là une bizarrerie de notre humeur nationale que je ne me charge pas d'expliquer. Je me borne à la constater. (Durkheim, 1938, pp.6-7)

Em suma, para Durkheim (1992[1922], p.77) as teorias pedagógicas não podem ser consideradas uma ciência da educação pelas seguintes razões:

Leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elles ne sont orientées ni vers le présent, ni vers le passé mais vers l'avenir. Elles ne se proposent d'exprimer fidèlement des réalités données mais d'édicter des préceptes de conduite. Elles ne nous disent pas: voilà ce qui existe et quel en est et pourquoi, mais voilà ce qu'il faut faire.

A institucionalização universitária das ciências da educação, no plural, surgirá nos anos 60 do século XX em França, como resposta a um pedido de criação de um curso de pedagogia endereçado pelo Ministério da Educação, em novembro de 1966, a um conjunto de universidades

francesas. A designação pedagogia não foi aceite por esses estabelecimentos de ensino, que com essa recusa visavam:

Marquer la rupture entre ce qui aurait pu être considéré comme un enseignement uniquement tourné vers une pratique scolaire et un enseignement basé sur l'ensemble des réflexions et des recherches scientifiques qui pouvaient définir un champ universitaire: celui des sciences de l'éducation. (Altet, 2012, p.14)

A ordem ministerial que autorizava as faculdades francesas de letras e ciências humanas a organizar a *licence* e a *maitrise* em ciências da educação será, finalmente, publicada a 11 de fevereiro de 1967. Nesse ano, o funcionamento da *licence* foi autorizado nas Universidades de Paris-Sorbonne, Bordéus e Caen e, em 1968, na Universidade de Nanterre. Nos anos seguintes, a formação universitária em ciências da educação passa a integrar os programas de ensino de várias outras universidades francesas e de outros países europeus.

A institucionalização universitária desse plural abarca, agora, o conjunto das disciplinas científicas que estudam, segundo diferentes perspectivas que se complementam, as condições de existência, de funcionamento e de evolução das situações e dos factos da educação (Mialaret, 1980, 2009). Neste enquadramento, as ciências da educação são do domínio da observação, da descrição e da compreensão, reportando-se a pedagogia, do domínio do prescritivo, à ação educativa (Mialaret, 2009); afastada a subsunção da pedagogia às ciências da educação, a relação entre ambas é posta nesta perspetiva:

As ciências da educação desempenham, em relação à arte do educador, um papel de explicação, de justificação, um elemento de progressão. Todos os resultados científicos nunca substituirão a arte do mestre na sua classe mas podem permitir fazer dela uma análise mais precisa e mais objectiva. (Mialaret, 1980, p.81)

Para além deste interesse prático, o de auxiliar a ação pedagógica conferindo-lhe “um papel de primeiro plano em todos os empreendimentos de preparação dos futuros educadores e de aperfeiçoamento dos que estão em exercício” (Mialaret, 1980, p.82) e de um interesse indireto, de constituir para outras disciplinas um terreno de experimentação de determinadas teorias, às ciências da educação caberia, ainda, “mostrar os perigos de uma situação que não recebe o tratamento que merece ou que as circunstâncias exigem que se lhe aplique” (Mialaret, 1980, p. 91) e prover, com as informações necessárias, a tomada de decisão sobre políticas educativas. Como registou Mialaret (1980, p.85):

Todas as opções que permitam estabelecer, modificar, reformar um sistema de educação não podem ser racionalmente feitas sem terem em conta os resultados científicos provenientes da análise das situações de educação. Quer se trate do tamanho das escolas a construir, da duração

dos estudos, do orçamento a acordar à educação... um conjunto de informações, de ‘modelos’ é indispensável aos responsáveis que têm decisões a tomar.

1.2. A configuração da política educativa como política pública

São vários os autores que se têm debruçado sobre o significado e o alcance do conceito de política educativa. Por relação com a problemática da nossa investigação interessaram-nos, sobretudo, algumas das abordagens que a analisam como política pública, ou seja, como um processo que se estrutura em diferentes espaços, com diferentes atores, para além dos implicados na ação do governo.

Neste enquadramento, Jobert (1993) partindo da noção de referencial, numa aceção de política pública como construção, identificou dois níveis em torno dos quais esse referencial se organiza:

A un premier niveau (...), le référentiel constitue un ensemble de croyances, de valeurs et de techniques qui structurent la scène des politiques publiques. Au second niveau, le référentiel apparaît comme un ensemble de recettes éprouvées qui sont censées permettre de répondre aux problèmes jusqu’ici irrésolus. (Jobert, 1993, p.221)

Para Duran (1996) a política pública é um processo, que se desenvolve num tempo e num contexto determinados, e em que esquemas interpretativos e de escolha de valores definem a natureza dos problemas políticos que são colocados, bem como, as orientações da ação. Ponto de vista que permite perspetivar, segundo van Haecht (1998), quer as lógicas processuais que configuram a ação pública, quer as lógicas institucionais a partir das quais os atores se definem em relação ao político. Em linha com Duran (1996), Muller (2000) considerou que a política pública constitui um nível de interpretação específica da atividade política, tanto mais quanto o objeto daquelas “n’est plus seulement de ‘résoudre les problèmes’ mais de construire des cadres d’interprétation du monde” (Muller, 2000, p.189).

Lascoumes e Le Galès (2004, 2007) enfocam a sua análise nos instrumentos de ação pública, realçando a importância da instrumentação para captar e compreender como se elaboram e como mudam no tempo as políticas públicas. Como explicaram “nous entendons par ‘instrumentation de l’action publique’ l’ensemble des problèmes posés par le choix et l’usage des outils (des techniques, des moyens d’opérer, des dispositifs) qui permettent de matérialiser et d’opérationnaliser l’action gouvernemental” (Lascoumes & Le Galès, 2004, p.12). Nesta abordagem a ação pública configura-se como um espaço sociopolítico em que instrumentos, isto é, dispositivos técnicos e sociais, organizam as relações entre o poder público e os seus destinatários. Os autores distinguem o instrumento, um tipo particular de instituição social

(regulamentação legal, por exemplo), a técnica, um dispositivo concreto que operacionaliza o instrumento (tipo de lei ou decreto, por exemplo) e a ferramenta, um microdispositivo dentro da técnica (o tipo de obrigação estabelecida por um texto legal, por exemplo). Estes instrumentos não são axiologicamente neutros, antes, são portadores de valores; escolher uns em detrimento de outros é um ato político revelador das transformações do sentido, do quadro normativo e dos resultados da ação pública.

Partilhando com os autores precedentes a inscrição da política pública no quadro da ação pública (Hassenteufel, 2011), Barroso, Carvalho, Fontoura e Afonso (2007) perspetivaram a construção da política educativa como um processo de negociação acerca dos modos de ler e interpretar a realidade. Neste mesmo sentido, Ozga (2000) definiu política educativa como um processo, mais do que um produto, aberto à negociação e a definições mais amplas e abrangentes do que as elaboradas pelo aparelho governamental formal.

Explorando a ambiguidade de sentido do termo política, a partir dos vocábulos anglo-saxões *polity*, *politics* e *policies* que remetem, respetivamente, para uma dimensão institucional - o sistema político e os seus fundamentos, uma dimensão processual - uma conceção geral ou orientadora de política e para uma dimensão material - os programas/planos de ação concretos, traduzidos em dispositivos de ordem regulamentar ou legal (Frey, 2000), van Zanten (2004) propôs uma definição de política educativa que possibilitasse uma análise compreensiva do Estado em ação ancorada, simultaneamente, na *politics* (orientação) e nas *policies* (organização), isto é, num quadro global que inclui as ideias e os valores que orientam a tomada de decisão, os atores implicados por essas decisões e as consequências das ações.

Cortesão, Magalhães e Stoer (2001) e Stoer e Magalhães (2005), tomando de empréstimo esses conceitos da *policy analysis*, identificaram três níveis de análise articulados entre si, em que cada um “possui características e espessura políticas que os tornam de *per se* susceptível de mapeamento” (Cortesão, Magalhães, & Stoer, 2001, p.47) e sob os quais deve incidir a análise do processo de decisão sobre políticas educativas, a saber, a conceção ampla de política educativa e orientadora da mudança, as políticas concretas que a materializam e a sua implementação efetiva.

Por seu turno, Taylor, Rizvi, Lingard e Henry (1997), na análise que efetuaram das relações entre política educativa e mudança, defenderam ser possível incluir no domínio do debate público questões mal compreendidas ou ignoradas, excluir outras questões da decisão política, resistir a reivindicações feitas por grupos de interesse, bem como, articular, rearticular ou institucionalizar o modo como determinadas questões sobre educação são compreendidas.

Os vários contributos teóricos que elencámos convocam uma noção de política educativa que perfilhamos, que na sua dimensão pública remete para um processo, para crenças e esquemas

interpretativos e de escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos e as orientações da ação, e que se constrói para além dos atores implicados na ação do governo, pela ação de outros atores individuais e coletivos que participam na definição e na interpretação das atividades que ocorrem na esfera pública. Neste processo, Fontaine e Hassenteufel (2002), sinalizaram a importância dos discursos e da análise da sua circulação entre diferentes espaços; assunto que trataremos no capítulo seguinte desta Tese.

CAPÍTULO 2

2. LINGUAGEM E DISCURSO

2.1. Agir pela linguagem e discurso

Nesta tese perspectivámos a análise do discurso no quadro do interacionismo sociodiscursivo em que se inscrevem os trabalhos de Bronckart (1985, 1996, 2000, 2005a, 2005b), tomando como suporte interpretativo geral, isto é, simultaneamente como modo de pensar o discurso e de tratar o discurso (Nogueira, 2001), um modelo integrado de operações de linguagem (Bronckart, 1985), que nos permitiu estudar a produção discursiva dos atores/*corpus* de textos selecionados como unidades comunicativas globais em relação de interdependência com o seu contexto acional e social.

O interacionismo sociodiscursivo aborda a ontogénese humana numa *démarche* descendente — isto é, focalizada nos efeitos específicos da história coletiva humana sobre a transformação permanente e correlativa dos factos sociais e dos factos psicológicos — que visa, não só, evidenciar o papel fundador da linguagem e, em particular, do funcionamento discursivo mas, também, os mecanismos de interação que atravessam os sistemas psicológico, da atividade social, da língua e o sistema textual-discursivo (Bronckart, 2005a, 2005b).

Para Bronckart (1996) as propriedades específicas das condutas humanas constituem, assim, o resultado de um processo histórico de socialização em que formas particulares de organização social se desenvolveram ao mesmo tempo e, provavelmente sob o seu efeito, que formas de interação de carácter semiótico.

É neste contexto que o autor distingue um agir geral (não verbal) e um agir pela linguagem (agir verbal). O agir geral pode ser apreendido sob dois ângulos: por um lado, o das atividades coletivas (atividades gerais), enquanto estruturas de cooperação/colaboração que organizam o essencial das interações dos indivíduos com o meio e, por outro, o da ação (ação geral) de um ou vários indivíduos singulares. Por sua vez, o agir pela linguagem reporta-se quer a atividades de linguagem, cuja força maior será a de garantir o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, quer à ação de linguagem, isto é, a uma “parte da actividade linguística cuja responsabilidade se encontra imputada (...) a um indivíduo singular, que se torna assim o agente ou *autor*” (Bronckart, 2005b, p.57).

É nas relações estabelecidas com o meio que as representações dos sujeitos são semiotizadas, tornando-se produto da interface entre representações individuais (ou tendo lugar numa só pessoa) e coletivas (ou tendo lugar nas obras humanas). É numa semiotização com estas características que emerge o agir propriamente pela linguagem, que se organiza em textos e/ou discursos. Como explicou Bronckart (1996, p.12):

Les textes et/ou discours constituent les seules manifestations empiriquement attestables des actions langagières humaines (la langue n'est qu'un *construct*; les phrase et les morphèmes ne sont que des 'découpages abstraites'), et d'autre part c'est au niveau de ces unités globales que se manifestent le plus nettement les relations d'interdépendance entre les productions langagières et leur contexte actionnel et social.

Uma ação ou atividade de linguagem materializa-se, portanto, sob a forma de um texto (correspondente empírico/linguístico de uma dada ação de linguagem) ou de textos (correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo) que se constroem mobilizando recursos lexicais e sintáticos, tendo por referência os modelos de organização textual disponíveis numa dada língua natural. Contudo, ainda que um texto mobilize unidades linguísticas, não constitui em si mesmo uma unidade linguística; na verdade, "as suas condições de abertura, de fechamento (e certamente de planificação geral) não relevam do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou; é a razão pela qual qualificamos o texto como *unidade comunicativa*" (Bronckart, 2005b, p.58). É por relação com este pressuposto, da globalidade discursiva, "em que as partes se definem do ponto de vista pragmático, conceptual e temático a partir do seu todo, e o todo a partir da conjugação das partes" (Hüsgen, 2004, p.403) que situámos a nossa investigação, num percurso que, procurando encontrar uma "continuidade de sentido" (Fonseca, 1992, p.31), só pode ser descendente: das atividades sociais para as atividades de linguagem, e destas para os textos e para os seus componentes linguísticos.

A produção de textos implica, por outro lado, a seleção de mecanismos que os estruturam; mecanismos que se decompõem em operações cognitivas diversificadas, facultativas e/ou em concorrência e que exploram e articulam uma matriz de recursos linguísticos com as mesmas características. O conceito de *gêneros de textos* remete para este processo, para as configurações de escolhas que são momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso, do mesmo modo "que os signos são apenas produtos de uma relação aleatória entre entidades significadas e entidades significantes, momentaneamente estabilizada pelo uso, e assim sempre 'deslocável'" (Bronckart, 2005b, p.62). Os gêneros mudam com o tempo ou com a história das formações sociolinguísticas ou discursivas (formações sociais) e são suscetíveis de se destacarem das motivações que os engendraram para se autonomizarem e se tornarem disponíveis para a expressão de outras finalidades "constituindo, geralmente, a finalização actual de um género um misto dependente quer das decisões originais de uma formação socio-linguística, quer de ulteriores processos de 'recuperação' ou de 'disfarce' " (Bronckart, 2005b, p.62).

Por contraste com a noção de *gênero* aplicável aos textos, os discursos são designados por *espécies de discurso* ou *espécies de atividades de linguagem*. Estes tipos ou "unidades linguísticas

infraordenadas, ‘segmentos’ que não constituem por si só textos, mas que entram na sua composição segundo modalidades variáveis” (Bronckart, 2005b, pp.69-70) exprimem *mundos discursivos*, isto é, formatos semióticos que organizam relações entre “as coordenadas do mundo vivido de um agente, as da sua situação de acção e as dos mundos colectivamente construídos” (Bronckart, 2005b, p.67). Quanto à arquitetura interna dos textos, Bronckart (1996, 2005b, 2008) propõe um modelo organizado em camadas superpostas com diferentes níveis de profundidade: no nível de maior superficialidade, os mecanismos enunciativos (responsabilidades enunciativas, vozes e pontos de vista, e modalizações), a seguir, no nível intermédio, os mecanismos de textualização (mecanismos de conexão e de coesão nominal) e, por fim, no nível de maior profundidade, a infraestrutura geral do texto. A infraestrutura geral do texto decompõe-se, por sua vez, na organização temática, em que centrámos o enfoque da nossa investigação discursiva, e respetiva planificação, e na organização discursiva, com identificação dos tipos de discurso e sequências.

O contexto foi outro dos conceitos que retivemos. Como explicou Bronckart (1985, p.104), o comportamento verbal “s’inscrit nécessairement dans une institution sociale (...); il est réalisé en fonction des buts diversifiés (...) et il s’adresse, enfin, à des destinataires”. Nesta aceção, o comportamento verbal incorpora a dimensão de uma atividade que, por sua vez, implica um contexto. A análise do discurso relaciona de uma forma particular os enunciados com os seus contextos, contudo, como observou Maingueneau (1997, p.26), “ela não estuda de maneira imanente os enunciados para, em seguida, os relacionar com diversos parâmetros ‘exteriores’, situacionais: a análise esforça-se, pelo contrário, por considerar o discurso como uma atividade inseparável desse ‘contexto’”.

Este contexto de produção ou quadro comunicativo (Kerbrat-Orecchioni, 1998) apresenta-se como uma globalidade constituída e foi definindo por Bronckart (1996, p.95) “comme l’ensemble des paramètres susceptibles d’exercer une influence sur la manière dont un texte est organisé (...) nous mettrons l’accent (...) sur les seuls facteurs qui exercent une influence nécessaire (mais non mécanique!) sur l’organisation des textes”.

Nesses parâmetros, ou condições de produção dos textos, Bronckart (1996, 2005b, 2008) inclui as representações do agente sobre, por um lado, o quadro material ou físico de uma situação concreta de ação de linguagem, com identificação do lugar físico e do tempo da produção, do emissor (produtor) e do recetor e, por outro lado, sobre o quadro sociosubjetivo em que se inscreve a interação comunicativa. Este contexto implicando, simultaneamente, o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o produtor tem de si próprio ao agir), inclui o lugar social (formação social, instituição ou modalidade de interação em que o texto é

produzido), os papéis discursivos que daí decorrem para o enunciador e destinatário, e uma relação de finalidade (efeito ou efeitos que o texto é capaz de produzir).

Sobre as fronteiras da análise do discurso³, Gee (2011, p.8) salientou o seguinte:

There are many different approaches to discourse analysis (...). Some of them look only at the “content” of the language being used, the themes or issues being discussed (...). Other approaches pay more attention to the structure of language (“grammar”) and how this structure functions to make meaning in specific contexts.

Interessando-nos neste trabalho a primeira das abordagens referida pelo autor, utilizámos como contextualizadores e organizadores da análise, respetivamente, as condições de produção dos textos (Bronckart, 1996, 2005b, 2008) e a organização temática da sua infraestrutura interna (Bronckart, 1996, 2005a, 2008), ao nível dos grandes temas ou macro agregados conceituais em que se desdobraram esses textos (Fonseca, 1992): os temas, os valores da educação e as crenças.

Para a análise da produção discursiva dos atores/*corpus* de textos selecionados recorreremos, ainda, aos conceitos de campo discursivo, espaço discursivo, posicionamento discursivo e oportunidade discursiva. A análise do discurso permitiu-nos identificar espaços discursivos, isto é, subcampos ou subconjuntos de um campos discursivo (Maingueneau, 1997) constituídos por, pelo menos, dois posicionamentos discursivos que mantêm relações particularmente fortes entre si e que se podem reajustar em função da heterogeneidade nas interações, podendo produzir misturas e deslizamentos, em função da evolução manifestada por cada uma das posições.

Já o conceito de oportunidade discursiva remete para a identificação, quer do que determinou a oportunidade de difusão das discussões na esfera pública (Koopmans & Statham, 1999), quer dos aspetos que lhes conferiram proeminência e, por conseguinte, visibilidade (Koopmans & Olzak, 2004).

Uma última nota para o conceito de intertextualidade⁴ que utilizámos para assinalar no funcionamento discursivo uma relação de copresença (Genette, 1982) ou de interação (Bronckart, 2005b) entre diferentes textos, mantendo presente que no nosso recorte conceptual nos referimos a *texto* para designar o artefacto/documento e a *discurso* como aquilo que o texto produz quando se manifesta numa instância discursiva (Saarinen, 2008).

2.2. Discursos sobre a educação: o discurso pedagógico oficial

No que respeita ao discurso *especificamente* pedagógico adotámos a abordagem de Reboul (1984) que, na definição do conceito, considerou três aceções: A usual ou corrente, que o fixa

³ Sobre este debate, que não detalharemos neste trabalho, vejam-se, por exemplo, as reflexões de Amossy (2008) e de Maingueneau (2005, 2012).

⁴ Sobre as várias propostas de classificação da intertextualidade e de diferenciação entre interdiscursividade e intertextualidade veja-se, por exemplo, a síntese de Pinto e Teixeira (2008).

como “un ensemble cohérent de phrases, prononcés publiquement par la même personne sur un sujet donné” (Reboul, 1984, p.9) e as formuladas pela linguística em sentido restrito e alargado. No primeiro caso, o discurso pode ser definido como um conjunto de frases que formam uma mensagem com um princípio e um fim e, no segundo sentido, o que mais interessou ao autor para a caracterização deste tipo de discurso, como “un ensemble de discours (au sens restreint) émanant d’un même individu ou d’un même groupe social, et présentant des caractères linguistiques communs” (Reboul, 1984, p.10).

O discurso pedagógico — conceptualizado como um dos discursos sobre a educação, diferencia-se do discurso político e visa sempre, independentemente do seu conteúdo, uma verdade. Esta verdade é de ordem prática, ou seja, destinada a justificar ou a julgar uma qualquer atividade que se assume como educativa. Na perspetiva de Bélanger (2008) esta é uma verdade que se apoia em crenças, isto é, em métodos ou maneiras de fazer que se impõem como uma evidência por intermédio, nomeadamente, do discurso oficial, mesmo quando desprovidas de qualquer fundamento científico concreto.

O discurso oficial é apresentado na tipologia de Reboul (1984) como um tipo particular de discurso pedagógico que pode ser definido como “celui des hommes qui ont le pouvoir de définir la pédagogie ou de la modifier dans son organisation, ses contenus et ses méthodes” (Reboul, 1984, p.43). É tipificado, independentemente de ser situado à esquerda ou à direita no espectro político, e das diferenças na organização temática que daí decorram, por um conjunto de traços em que se destacam o otimismo, a vontade reformista, o sincretismo, devendo a análise do seu conteúdo, num sentido estrito, material, excluir os aspetos performativos (leis, decretos, circulares, etc.) para somente se centrar nos textos que os explicam.

Os discursos, como explicou Johnstone (2008, p.3), enquanto formas ligadas de falar e de pensar “constitute ideologies (sets of interrelated ideas) and serve to circulate power in society. (...). Discourses are ideas as well as ways of talking that influence and are influenced by the ideas”. Em linha com a constatação de Castro, Guimarães e Sancho (2007, p.74) de que “as acções educativas não podem ser tidas como processos neutros”, para Reboul (1984) todos os discursos pedagógicos são ideológicos “non seulement par ce qu’il disent, mais par la manière dont ils le disent. Chaque idéologie a son langage à elle, son code, avec ses mots chocs, ses formules rituelles et incantatoires, ses arguments et ses figures rhétoriques” (Reboul, 1984, pp.53-54). A educação suscita discursos ideológicos por ser um desafio maior para o poder; o poder já estabelecido ou que se reivindica, mas que em ambos os casos, se esconde de forma implícita no discurso que visa secretamente legitimar.

Já para Bélanger (2008) a ideologia que atravessa o discurso oficial sobre a educação é a do governo e a do conjunto dos valores da sociedade a que este pertence. Sendo portador de um sistema de valores, o discurso pedagógico reflete o sistema social, a mudança e os novos valores que este vai incorporando, mas por que lhes dá forma, é também fundador dessas novas tendências.

Resweber (2002) defendeu que sem valores não há comunicação possível. O laço social apenas existe quando se reativam, aceitam e se propõem para reinterpretação os valores implícitos. Os valores, enquanto referências que influenciam a seleção dos meios e dos fins da ação, articulam-se à delimitação *a priori* de um espaço de comunicação que cada encontro efetivo entre sujeitos confirma, infirma ou transforma. Servindo de elo intersubjetivo, os valores “contribuem para a descoberta da abertura e do horizonte de um mundo comum habitável” (Resweber, 2002, p.29) e, neste sentido, representam, simultaneamente, “referências necessárias à comunicação e figuras indispensáveis à expressão do desejo” (Resweber, 2002, p.31).

2.3. Valores da educação

Na sua reflexão sobre os valores da educação, Reboul (1999) definiu o conceito de valor numa relação que implica, justamente, o desejo (que se sacrifica) e o sacrifício (que é desejado). O valor é aquilo que vale a pena, o que merece o sacrifício, possuindo a coisa sacrificada (a que se renuncia), ela própria um valor.

Educar é, por conseguinte, fazer compreender a quem se educa “qu’on n’a rien sans rien, c’est-à-dire sans efforts, sans risque d’échec, et que ce sacrifie, loin de nier la valeur de ce qu’on sacrifie, l’exige” (Reboul, 1999, p.32).

Todos os valores podem ser ordenados e Reboul (1999) propôs a sua hierarquização em cinco níveis. No primeiro é situado o *prazer*, o valor imediato da fruição, o valor mais parcial e precário. Num segundo patamar é inscrito o *útil*. Consuma a transição do princípio do prazer ao princípio da realidade; aglutina valores económicos e relativos à saúde. Segue-se o *coletivo*, impondo o sacrifício ao hedonismo e aos valores de utilidade. Depois do *humano*, domínio dos valores que respeitam ao conhecimento (valores intelectuais), à moral (valores morais) e à arte (valores estéticos), é colocado o derradeiro nível, a *salvação*. Numa aproximação ao seu sentido religioso e filosófico, a salvação, simultaneamente, o bem e a felicidade supremas, permitiria reencontrar a unidade que se perde quando se abandona o *prazer*. Mas a este nível, se a educação “peut préparer au salut, elle ne peut le ‘faire’ ” (Reboul, 1999, p.41).

Reboul (1999) propôs uma axiologia própria da educação, que nos serviu para inventariar os valores da educação, que inclui, compatibiliza e releva, não só, os valores intelectuais, mas,

também, os valores morais e os valores estéticos. Nesta teoria dos valores da educação, resgatada em anos recentes por outros autores (e.g., Bernardo, 2010, 2018; Efthimiadou, 2018; Jeder, 2014; Ogien, 2012; Sodré, 2012) pelo seu contributo para pensar a educação e as políticas educativas, é sublinhada a importância do *curso*, da lição imperfeita, em que se comunica um pensamento em construção. Um verdadeiro curso magistral é aquele em que os alunos são testemunhas “d’une recherche en acte, d’une recherche qui se fait, qui hésite, titube, bourgeonne, échoue parfois, en un mot, qui pense” (Reboul, 1999, p.22).

A par do curso e como meio, igualmente, privilegiado de acesso à verdade e à cultura, surge o *livro*. A leitura, ao mesmo tempo que prolonga e aprofunda a preleção do mestre, deixa ao leitor a possibilidade de se abjugar. Ler, como explicou, “introduit une distance entre le savoir et son sujet (...) le texte écrit, et surtout l’imprimé, est devant moi comme un objet que j’ai le pouvoir d’accepter ou d’écarter, de prendre sans m’y laisser prendre” (Reboul, 1999, p.18).

São destacados também os valores do *ser adulto* (como evitamento do infantilismo), do *equilíbrio* (designando o crescimento humano, a possibilidade de elevação a um plano de maturidade superior), do *normal* (a educação deve suplantar o normal; deve ser capaz de formar homens *normativos*), do *estudo metódico*, do *sucesso/insucesso*, da *ruptura/continuidade*, da *cultura* (como certa qualidade dos saberes que os torna ao mesmo tempo disponíveis, assimiláveis e comunicáveis) e do *saber*.

O saber é escandido em três níveis. Os dois primeiros, o *saber que* (respeitante a informações) e o *saber-fazer* (respeitante a aptidões ou *skills*), orientando-se para finalidades externas não têm outro valor senão o de meios. Já no terceiro nível, em que se procura *saber para saber/aprender* porquê, ou seja, *compreender*, o saber é um saber-fim, um saber em si mesmo. Compreender é um valor nuclear da educação intelectual, moral e estética. Como recordou o autor, “un ‘savoir’ qui n’a plus rien à apprendre n’est qu’un savoir mort, devenu routine” (Reboul, 1999, p.241).

Todavia, compreender, por si só, não basta. É necessário juntar-lhe a clarividência do querer aquilo que se faz, isto é, do esforço voluntário. A educação verdadeira é a que se funda sobre a vontade humana e só os valores morais (a responsabilidade, o mérito, o dever, etc.) são realizáveis através dela. Neste sentido, a educação moral, mais não é, que a educação *tout court*.

Como critérios que devem ser assimilados a todos os valores morais, Reboul (1999) nomeou o reconhecimento da liberdade do homem (permitindo destriçar a educação do adestramento), a reciprocidade e a humanidade que, ancorada nos valores da comunicação, igualdade e solidariedade subjetiva, concretiza a possibilidade da mudança e de encontro entre os homens.

O valor moral está para além do interesse pessoal ou coletivo; não o enfeitando, subordinando a um valor que lhe é superior. Um valor só é moral se for negativo. É a prescrição negativa que molda a sua eticidade. Na verdade, como explicou Reboul (1999, p.95), “comme toute règle authentiquement morale, ils ne nous prescrivent aucun acte précis, ne nous impose ni recette ni modèle, nous laissent libres en posant simplement les limites qui, je ne dis pas ‘réduisent’ mais ‘définissent’ notre liberté”.

Se a moral é do domínio da vontade e do esforço (que não espera recompensa), a arte é uma recompensa, ainda que pressupondo o sacrifício - a experiência da admiração exige uma ascese. A educação deve ser capaz de desenvolver o sentimento estético, ensinar a ouvir, a ver, a exercitar a arte, deve ser capaz de fomentar e chegar à admiração da Obra.

Reboul (1999) refuta a ideia de que a pretensão de um valor à universalidade dependa do grau de generalização da sua aceitação. A relatividade axiológica anularia o valor universal da própria educação. O universal plasma-se na humanidade, no encontro, isto é, na possibilidade de comunicar.

CAPÍTULO 3

3. AÇÃO COMUNICATIVA E CONSENSO

3.1. Ação comunicativa e ação estratégica

A intuição de que ao *medium* (meio) da linguagem natural é inerente o *telos* (objetivo) do entendimento é desenvolvida pelo conceito de ação comunicativa. Para Habermas (1987) é a ação comunicativa, no mesmo sentido que em Bronckart (ver pp.12-13), que prevalece na interação. Partindo da distinção entre as categorias interação e trabalho, Habermas (2009) reformulou, num outro sistema de referências, o que Weber designou como racionalização, ou “esse ‘racionalismo’ especificamente moldado na cultura ocidental” (Weber, 2005[1905], p.19), que enformou o desenvolvimento científico, artístico, político e económico das sociedades modernas.

No âmbito da ação racional teleológica ou trabalho (numa aceção ampla da ação instrumental e estratégica), incluem-se a ação instrumental ou a escolha racional, ou então, uma combinação das duas. É instrumental, a ação que orientada para o sucesso segue regras técnicas que se sustentam no saber empírico. A ação instrumental organiza meios que, segundo critérios de um controlo eficiente da realidade, são adequados ou desadequados. Por seu turno, é estratégica a ação que, orientada para o sucesso, realiza fins definidos sob condições dadas. São as estratégias técnicas baseadas num saber analítico que orientam a escolha racional. A validade das regras e das estratégias técnicas depende, respetivamente, da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente corretos (Habermas, 1987, 2009).

Já a ação comunicativa é uma interação simbolicamente mediada. Orienta-se segundo normas sociais, de vigência obrigatória, que se objetivam na comunicação linguística quotidiana; normas que definem expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois interlocutores (Habermas, 1987, 2009).

Na articulação que Habermas estabeleceu entre a orientação primordial de cada um destes tipos de ação e as situações possíveis de ação (social ou não social), considerou que “les actions instrumentales peuvent être raccordées à des interactions sociales, (tandis que) les actions stratégiques représentent elles-mêmes des actions sociales” (Habermas, 1987, p.295). A ação estratégica é, portanto, uma ação social; é, tal como a ação comunicativa, uma variante da interação mediada pela linguagem. Ora, como sublinhou Habermas, “sempre que um actor só possa executar o seu plano de forma interactiva, isto é, com a ajuda da acção (ou inacção) de pelo menos um actor adicional” (Habermas, 2004, p.85), coloca-se o problema da coordenação de ações. É, justamente, em função deste mecanismo de coordenação, ou seja, da “forma como os

planos e as acções do *alter* são concertados com as acções e os planos do *ego*” (Habermas, 2004, p.84), que estes dois tipos de interações se diferenciam.

Enquanto na ação estratégica uma coordenação de ações bem-sucedida se funda numa racionalidade orientada para os fins dos planos de ação individuais, na ação comunicativa o sucesso dessa coordenação alcança-se através do “entendimento motivador de convicções” (Habermas, 2004, p.84), ou seja, baseando-se “numa racionalidade que se manifesta nas condições em que um consenso pode ser alcançado de forma comunicativa” (Habermas, 2004, p.85).

Estes dois mecanismos, por um lado, o dos processos linguísticos do entendimento, em que os participantes para coordenarem entre si os seus planos de ação recorrem aos poderes ilocutórios vinculativos dos atos de fala (é ilocutório, o ato em que o locutor é bem-sucedido na sua intenção de tornar clara a função que a sua expressão cumpre no contexto em que foi produzida, o que permite tornar igualmente claros a força ilocutória e o objetivo ilocutório) e, por outro, o do exercício recíproco de influências em que a linguagem é utilizada como uma orientação para as consequências e para gerar efeitos perlocutórios (é perlocutório o ato em que um locutor ao praticar um ato ilocutório produz, adicionalmente, efeitos específicos no ouvinte), excluem-se mutuamente (Habermas, 2002).

É por este motivo, que o consenso não pode ser alcançado por sugestão, indução em erro ou ameaça. Este tipo de interferências violaria as convicções em que se alicerçam os processos de entendimento e que permite que as ações se encaixem umas nas outras, isto é, com recurso a atos de fala em que os interlocutores prosseguem sem reservas objetivos ilocutórios.

3.2. Pseudoconsenso e comunicação sistematicamente distorcida

Na ação manifestamente estratégica os participantes suspendem uma atitude performativa e passam a determinar as suas decisões na perspetiva de uma terceira pessoa, como adversários que se observam e, que por relação com o plano de ação de cada um, se influenciam reciprocamente. Ainda que a comunicação seja balizada pelas perlocuções, os objetivos ilocutórios são relevantes apenas enquanto condição para os efeitos perlocutórios, daí redundando que o conhecimento linguístico comum só seja utilizado de forma indireta (Habermas, 1987, 2002).

Por outro lado, no caso em que a ação estratégica permanece latente para uma das partes, tal é obtido sob a forma de um efeito perlocutório não público, isto é, sem que o locutor deixe transparecer o seu propósito perlocutório. Os fins perlocutórios só podem ser prosseguidos sob a condição de que o locutor, que atua deliberadamente de forma pseudoconsensual, consiga ocultar ao ouvinte o facto de estar a agir estrategicamente

mantendo-o, assim, inadvertido relativamente à violação ocorrida das pressuposições de um uso da linguagem orientado para o entendimento. É esta reserva, que conferindo um carácter assimétrico à interação, caracteriza estas ações estratégicas como latentes ou manipulatórias.

Já na comunicação sistematicamente distorcida, os atos de fala destituídos da sua força ilocutória, cedem o papel da coordenação de ações a favor de influências exteriores à linguagem. Rutura do entendimento consensual que pode ser encarada “como a motivação comum do retorno a um interesse oculto” (Gadamer, 2000, p.83). A linguagem é despotenciada e com o consenso subtraído às realizações do entendimento linguístico são as pretensões de poder e as sanções que protegem a sua aceitação forçada (Habermas, 1987, 1992a, 2002).

3.3. Pressupostos pragmático-formais da validade do discurso

Qualquer locutor que aja segundo uma atitude comunicativa deve ser capaz de apresentar com um ato de fala pretensões de validade e pressupor que estas possam ser justificadas. As condições da sua aceitação podem ser assimiladas às condições do seu êxito ilocutório - que consiga cumprir as condições necessárias para que o ouvinte possa aceitar a pretensão de validade levantada com a oferta desse ato de fala. Habermas (1987, 2002) estabeleceu, deste modo, para a ação comunicativa orientada para o entendimento uma conexão entre condições de validade de atos de fala, pretensões de validade que são levantadas com atos de fala e razões para a cobrança discursiva dessas pretensões.

A compreensão de um ato de fala deriva, nos termos da pragmática formal (Habermas, 2002), do conhecimento das mencionadas condições, nas quais se inclui a de o locutor ser capaz de conceber uma frase corretamente formulada por relação com a realidade. Considerada por Habermas (2002) intrinsecamente tão universal como a competência linguística (competência para produzir frases inteligíveis de acordo com o sistema de regras gramaticais correspondente), esta capacidade para comunicar designa-se por competência comunicativa e é definida como “a capacidade de os falantes naturais participarem na comunicação quotidiana através da compreensão e da fala” (Habermas, 1992a, p.261).

Assegurada a compreensibilidade, o ouvinte a quem foi oferecido o ato de fala pode posicionar-se perante a pretensão de validade criticável levantada, com um *sim* ou *não*.

Aceitar, significa reconhecer intersubjetivamente a pretensão de validade destacada no ato de fala, ou seja, a pretensão de que (Habermas, 1987, p.115):

L'énoncé effectué est vrai (ou encore que sont effectivement remplies les présuppositions d'existence d'un contenu simplement évoqué dans une proposition); l'action langagière est juste

par rapport à un contexte normatif en vigueur (ou encore que le contexte normatif auquel elle doit répondre est lui-même légitime); l'intention manifestée par le locuteur est bien par lui pensée telle qu'il exprime.

A regra geral que enquadra este reconhecimento é a de que em atos de fala explícitos só pode ser realçada uma pretensão de validade de cada vez. Ao aceitar a pretensão de validade tematizada o ouvinte reconhece, ao mesmo tempo, as outras duas (considerando-as justificadas) que são implicitamente levantadas.

Na medida em que o “consenso acerca de alguma coisa é aferido pelo reconhecimento intersubjectivo da validade de um enunciado em princípio criticável” (Habermas, 2004, p.90), o locutor deve estar, igualmente, em condições de justificar o direito da pretensão que levantou a ser reconhecida intersubjetivamente. Deve, portanto, ser capaz de juntar razões potenciais (as que invocaria para reclamar a validade do seu enunciado) para que tal pretensão possa ser confirmada. Estas razões interpretam as condições de validade e incluem-se no conjunto das condições necessárias para um acordo ser alcançado de forma comunicativa. O locutor assume com a pretensão de validade uma garantia credível de ser capaz de poder honrá-la, com o tipo adequado de argumentos, caso tal se revele necessário.

Neste contexto, o locutor apresenta a obrigação de fornecer fundamentos e justificações na utilização, respetivamente, da linguagem cognitiva e interativa. No primeiro caso, são os atos de fala constativos (afirmações, descrições, classificações, estimativas, etc.) que contêm a proposta que indica a fonte a partir da qual o locutor retira a certeza de que aquilo que afirma é verdade. Já no segundo caso, a proposta a partir da qual o locutor poderá revelar o contexto normativo que lhe dá a convicção de que a sua expressão está correta está contida nos atos de fala regulativos (pedidos, ordens, avisos, promessas, desculpas, etc.). Finalmente, na utilização expressiva da linguagem, o locutor obriga-se a provar a sinceridade, ou seja, que nas consequências da sua ação expressará a intenção que realmente o guia (Habermas, 2002).

Refutar, significa criticar o ato de fala como inválido, isto é, “como não verdadeiro em relação a um determinado enunciado (por exemplo as pressuposições relativas à existência do conteúdo do enunciado); como desonesto no que diz respeito a uma intenção declarada pelo locutor; e como incorrecto relativamente a contextos normativos existentes ou à legitimidade das próprias normas pressupostas” (Habermas, 2004, p.134). Neste caso, o consenso é abalado e a ação comunicativa não pode prosseguir. A função de interpretação mútua deve permitir que os participantes cheguem a uma nova definição partilhada da situação. Caso não sejam bem-sucedidos nesta tarefa, entre as alternativas que restam, figura a possibilidade do recomeço da

ação que se orientará, igualmente, para a obtenção de um entendimento, mas, agora, ao nível do discurso argumentativo.

No discurso teórico “a redenção discursiva de uma alegação de verdade conduz à aceitabilidade racional” (Habermas, 2007, p.60), que será estabelecida quando os participantes tenham, em condições quase ideais, esgotado todas as razões disponíveis a favor e contra essa proposição controversa, determinando-a assim como verdadeira.

Por contraste, no discurso prático, em que nos focalizaremos no capítulo seguinte, está em discussão a validade de uma norma que se tornou controversa e que foi deixada em suspenso. O discurso prático não é um processo orientado para a produção de uma norma justificada; antes, caracteriza-se como um processo que filtra aquilo que é racionalmente aceitável, que examina a validade de uma norma questionável ou desqualificada, no sentido de hipoteticamente a reconduzir ao estatuto de não problemática (Habermas, 2007) e, assim, restaurar um consenso normativo perturbado.

CAPÍTULO 4

4. FUNDAMENTAÇÃO DAS NORMAS E LEGITIMIDADE POLÍTICA

4.1. Da ética do discurso à teoria do discurso

A ética do discurso pretende identificar, pela demarcação dos pressupostos pragmáticos da linguagem, justamente, os termos de uma fundamentação intersubjetiva e racional das normas.

Habermas defendeu uma abordagem cognitivista da ética, como possibilidade de “encaminhar uma resposta para a questão: em que sentido e de que maneira podem ser fundamentados os mandamentos e normas sociais” (Habermas, 1989, p.78). Nesse percurso, um dos pontos que examinou foi a relação que se estabelece, de modo diverso, entre os atos de fala e os factos e entre os atos de fala e as normas.

Como salientou o autor, “a verdade de uma proposição expressa um fato, no caso dos juízos morais não há nada que equivalha à afirmação de que um determinado estado de coisas ‘é’” (Habermas, 2007, p.65). Na verdade, se a relação entre estados de coisas e enunciados verdadeiros é unívoca, o mesmo não se verifica em relação às normas. Da validade social de uma norma (vigência efetiva) não decorre por inerência a sua validade (reconhecimento da sua legitimidade). A facticidade de uma norma não a torna válida; para o ser, tem de merecer “o reconhecimento universal em virtude de sua capacidade de, por meio da razão somente, obter o consentimento da vontade daqueles a quem se dirige” (Habermas, 2007, pp.65-66).

Habermas (1989) propôs então um princípio moral designado por (U) que é, também, princípio facilitador do consenso em argumentações morais e que deve “assegurar que somente sejam aceitas como válidas as normas que exprimem uma *vontade universal*” (Habermas, 1989, p.84).

Como princípio que salientará o carácter impessoal e universal dos mandamentos morais válidos, a (U) é preciso associar a possibilidade de universalização das máximas, que é traduzida na condição de que as normas para serem válidas têm que merecer o reconhecimento de todos os interessados. Contudo, como referiu Habermas (2007, pp.9-10),

O sentido do princípio de universalização não se esgota numa reflexão monológica segundo a qual determinadas máximas seriam aceitáveis como leis universais *do meu ponto de vista* (...). Devemos então procurar saber como cada um dos demais participantes procuraria, *a partir do seu próprio ponto de vista*, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos.

Nesta perspetiva, de que o processo de universalização deve forçar o *ideal role taking*, isto é, garantir que cada participante só praticará as ações que gostaria de ver praticadas por todos, sempre e em quaisquer situações e que advogará essa ação mesmo que tenha de trocar de posição, é necessário acrescentar, para assegurar a formação imparcial do juízo, mais uma condição às já

enumeradas, exatamente, que “as consequências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de *cada* um dos indivíduos do fato de ser ela *universalmente* seguida, possam ser aceitos por *todos* os concernidos (e preferidos a todas as consequências das possibilidades alternativas e conhecidas de regragem)” (Habermas, 1989, p.86).

Com a introdução do princípio ético-discursivo (D) que, exprimindo a ideia fundamental de uma teoria moral, postula que uma norma só deve aspirar à validade quando todos os que possam ser afetados por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma, atesta-se que a escolha das normas pode ser fundamentada. Contudo, é só com a fundamentação de (D), pelo princípio (U), como regra de argumentação que possibilita o acordo em discursos práticos (garantindo que as matérias em causa possam ser “regradas” no interesse igual de todos os interessados), que se passa efetivamente para o plano da ética do discurso.

Só através de um processo de entendimento mútuo intersubjetivo, sob a forma de uma argumentação moral hipotética, que reconheça uma pretensão de validade inicialmente controversa e desproblematizada, ou uma outra pretensão de validade que substitua a inicial, é possível restaurar um consenso normativo perturbado. Na argumentação oponente e proponente disputam argumentos, numa estrutura dialética de papéis que integra formas erísticas para a obtenção cooperativa do consenso. Esta estrutura torna possível que competidores orientados para o sucesso se influenciem reciprocamente. Ao contrário, no discurso prático “é apenas de uma maneira ‘isenta de coações’, isto é, internamente, através de mudanças de atitude racionalmente motivadas, que a coação do melhor argumento se comunica às convicções” (Habermas, 1989, pp.194-195).

Salientamos a este propósito que na distinção que estabeleceram entre persuasão e convicção, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006, p.36) propuseram “chamar *persuasiva* uma argumentação que só pretende ser válida para um auditório e chamar *convincente* àquela que se espera que obtenha a adesão de todo o ser dotado de razão”. Reconhecendo que a gradação entre estes dois termos é “sempre imprecisa” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006, p.38) e “bastante delicada” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006, p.36) fazem-na depender, fundamentalmente, “da ideia que o orador forma da encarnação da razão” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006, p.36).

Para Habermas (1992a), todavia, só quando a decisão em causa é fruto de um processo racional, e não tomada compulsiva ou arbitrariamente, se desfaz a equivocidade entre um consenso motivado por um discurso convincente e aquele que é alcançado por meios retóricos, a

que a ambivalência característica entre convicção e persuasão se associa e que, como elucidou Habermas (1992a, p.259),

Não evidencia apenas o elemento de força que, até hoje, não foi eliminado da determinação dos objectivos sócio-políticos, por muito que assente na discussão. Mais importante ainda esta equivocidade é também uma indicação do facto de as questões práticas só poderem ser resolvidas pelo diálogo e, por este motivo, permanecerem no contexto da linguagem quotidiana.

Uma ética de alcance universal deve possibilitar, por conseguinte, que a tarefa de regulação consensual de uma matéria social controversa possa expressar a articulação dialógica de vontades em condições de participação livre. Este mundo moral constrói-se pelo discurso prático, que pode ser compreendido como uma forma de aplicação do Imperativo Categórico, na reformulação proposta por Habermas (1989, p.88):

Ao invés de prescrever a todos os demais como válida uma máxima que eu quero que seja uma lei universal, tenho que apresentar minha máxima a todos os demais para o exame discursivo de sua pretensão de universalidade. O peso desloca-se daquilo que cada (indivíduo) pode querer sem contradição como lei universal para aquilo que todos querem de comum acordo reconhecer como norma universal.

Em *Droit et démocratie. Entre faits et normes* (Habermas, 1997) foi-nos apresentado um princípio do discurso neutro em relação à moral e ao direito. Revisto por Habermas (1997) sob o enfoque de uma teoria do discurso e relevando da razão fundada na comunicação, enuncia que “sont valides strictement les normes d’action sur lesquelles toutes les personnes susceptibles d’être concernées d’une façon ou d’autre pourraient se mettre d’accord en tant que participants à des discussions rationnelles” (Habermas, 1997, p.123).

Este princípio do discurso (D) não se circunscreve aos discursos práticos, antes, se amplia para abranger os discursos racionais em geral, isto é, qualquer tentativa de entendimento sobre pretensões de validade problemáticas, que se realize sob o enquadramento de condições de comunicação que permitam o movimento livre de temas e contribuições, informações e razões (argumentos), no interior de um espaço público constituído através de obrigações ilocutórias. De maneira indireta, o discurso racional passa a contemplar adicionalmente as negociações, desde que sustentadas por procedimentos discursivos. Nos interessados ou possíveis interessados a que se refere (D), inclui-se qualquer um que seja afetado pelas consequências que, previsivelmente, resultarão da regulamentação de uma prática geral através de normas; já as normas de ação correspondem, neste postulado, às expectativas de comportamento generalizáveis nos planos temporal, social e material.

(D) deve ser capaz de elucidar, neste contexto, o ponto de vista por intermédio do qual as normas de ação em geral podem ser, de um modo imparcial, fundamentadas por razões,

fundamentando-se, por sua vez, o próprio princípio do discurso nas relações simétricas de reconhecimento que se manifestam nas formas de vida estruturadas pela comunicação.

Neste novo quadro teórico, o princípio do discurso desdobra-se num princípio da democracia (princípio discursivo do direito) e num princípio de universalização (princípio discursivo da moral). O princípio moral opera ao nível da construção interna da argumentação e estende-se a todas as normas de ação que podem ser justificadas reclamando razões morais. O princípio da democracia, enuncia que só podem aspirar a uma validade legítima “les lois juridiques qui sont à même, dans un processus d’institution du droit para la discussion ayant lui-même été établi dans une perspective juridique, de trouver l’adhésion de toutes les sociétaires juridiques” (Habermas, 1997, p.126). Nesta formulação, o princípio da democracia reporta-se a uma institucionalização externa, estruturada por ações efetivas, ou seja, pela participação equitativa em discursos que, contribuindo para a formação racional da opinião e da vontade, se realizam eles próprios através de formas de discussão institucionalizadas juridicamente. Já o tipo de argumentos (razões) a apresentar se articula com as questões a resolver discursivamente.

O âmbito da razão prática estende-se, por conseguinte, à ética, à política e ao direito. Já o conceito de moral do discurso se limita à função mais estreita de esclarecer e fundamentar o ponto de vista moral. A moral regulamenta os contextos de interação em geral, exprime aquilo que é do interesse geral de todos e, neste sentido, as normas morais corporizam valores ou interesses universalizáveis. Uma pretensão de validade normativa exclui a possibilidade de os mandamentos morais serem justificados em termos teleológicos e por relação com uma preferência relativa.

Diferentemente, as normas jurídicas não se situam no mesmo nível de abstração que as normas morais. Não exprimem o que é igualmente bom para todos, antes, expressam a vontade particular de uma comunidade jurídica concreta. Como mencionou Habermas (1997, pp.172-173), “dès qu’une formation rationnelle de la volonté collective vise à élaborer des programmes juridiques concrets, elle doit dépasser les frontières imposées aux discussions concernant la justice et inclure à la fois les problèmes concernant le vison éthique que les personnes ont d’elles-mêmes et l’équilibre d’intérêts”.

As discussões relativas à justificação e aplicação de matérias que se ligam ao direito devem incluir o uso pragmático e sobretudo o uso ético-político da razão prática. No primeiro caso, os argumentos determinantes são os que reportam, quer as preferências, quer os fins, a um saber empírico e ponderam as consequências das decisões alternativas. No segundo caso, são decisivos aqueles argumentos que, apoiando-se numa explicitação da visão que a forma de vida dos homens transmite de si própria, avaliam as decisões axiológicas em função do fim, tomado como absoluto, de uma conduta de vida autêntica.

A opção da negociação perfila-se quando estão em causa múltiplos interesses, sem que seja possível justificar um interesse universal ou o primado indiscutível de um valor.

Neste modelo do discurso a referência à razão, como fundamento da ordem jurídica e política, cimenta-se numa tessitura de discussões e negociações que potenciam a emergência de um espaço de deliberação livre e inclusivo. É nesta estrutura de comunicação que a formação racional da vontade se afirma e é pela sua institucionalização jurídica que se consolida um Estado de direito.

4.2. O Direito (re)construído como prática social de natureza argumentativa

Num Estado democrático de direito as possibilidades de deliberação política estão, justamente, enquadradas pelas normas e pelos direitos dos cidadãos inscritos na Constituição. Para Dworkin (1978), a interpretação desse texto não se pode realizar se, apartada, da moral e dos princípios. Como explicou, a distinção entre a política (*policy*) como orientação e o princípio como norma estabelece-se da seguinte forma:

I call a 'policy' that kind of standard that sets out a goal to be reached, generally an improvement in some economic, political, or social feature of the community (...). I call a 'principle' a standard that is to be observed, not because it will advance or secure an economic, political, or social situation deemed desirable, but because it is a requirement of justice or fairness or some other dimension of morality. (Dworkin, 1978, p.22),

Os argumentos de política e de princípio são assimilados, respetivamente, à descrição de objetivos e de direitos. Como registou (Dworkin, 1978, p.82), “arguments of policy justify a political decision by showing that the decision advances or protects some collective goal of the community as a whole (...). Arguments of principle justify a political decision by showing that the decision respects or secures some individual or group right”.

Os princípios, por sua vez, diferenciam-se das regras pelo seu peso/força maior e pela sua lógica de aplicação, ainda que, não possam hierarquizar-se entre si e partilhem do mesmo carácter vinculativo e deontológico. Os princípios e as regras prestam-se, da mesma maneira, à justificação de decisões, contudo, o seu estatuto no encadeamento argumentativo é diferente. As regras, segundo Dworkin (1978, p.26), “are applicable in an all-or-nothing fashion. If the facts a rule stipulates are given, then either the rule is valid, in which case the answer it supplies must be accepted, or it is not, in which case it contributes nothing to the decision”. A resolução de um conflito entre regras pressupõe, portanto, introduzir uma cláusula de exceção ou declarar uma das regras em conflito como inválida. Já entre princípios que se opõem é possível estabelecer uma ordem transitiva, sem que isso anule a validade do princípio que foi preterido.

Dworkin (1999) entendeu que o Direito, compondo-se de princípios e de regras, deve ser interpretado como um todo. Na sua concepção, do Direito como integridade, as proposições jurídicas só são verdadeiras se procedem dos princípios de justiça, equidade e processo legal que proporcionam a melhor interpretação construtiva. Na verdade, é essa interpretação autorreflexiva e dirigida à política no mais amplo sentido que, criando normatividade jurídica, (re)constrói o Direito, enquanto prática social de natureza argumentativa.

A interpretação é um procedimento hermenêutico-crítico que explicita a racionalidade do processo de compreensão (Habermas, 1997), como uma questão de impor um propósito a um objeto ou a uma prática, a fim de torna-los o melhor exemplo possível da forma ou do gênero, aos quais se supõe que pertençam (Dworkin, 1999).

Uma interpretação do Direito deve considerar não, somente, a substância das decisões tomadas anteriormente, mas, também, o modo como essas decisões foram tomadas (por quem e em que circunstâncias). Dworkin (1999) identificou como princípios práticos da integridade, o princípio da integridade na legislação (que pede aos legisladores que produzam leis moralmente coerentes) e o princípio de integridade no julgamento (que pede aos responsáveis por decidir o que é a lei, que a vejam e a façam cumprir nesse sentido, isto é, em coerência com os princípios). Interpretar, como explicou Dworkin (1999, p.66),

Quer dizer tentar entender algo (...) de maneira particular e especial. Significa tentar descobrir os motivos ou as intenções do autor (...). Assim interpretar uma prática social (...) significa apenas discernir as intenções de seus adeptos, uma por uma. Em segundo lugar, a interpretação tenta mostrar o objeto da interpretação (...) com *exatidão*, exatamente como ele é (...). Isso significa recuperar as verdadeiras intenções históricas de seus autores, e não impingir os valores do intérprete àquilo que foi criado pelos autores.

A integridade não se impõe por si mesma. Pressupõe o julgamento, que se estrutura em três etapas de interpretação sequenciais e articuladas a diferentes graus de consenso na comunidade (maior na primeira etapa e menor na última), necessários “quando se tem em vista o florescimento da atitude interpretativa” (Dworkin, 1999, p.81).

Na primeira etapa, designada como pré-interpretativa, e que deverá prover o conteúdo experimental da prática, são identificadas pela comunidade as regras sociais e os padrões já estabelecidos/em uso. Trata-se, aqui, da possibilidade de estabelecer um acordo pré-interpretativo contingente ao contexto local e histórico em que se inscreve essa prática. Segue-se a etapa interpretativa, propriamente dita, em que o intérprete procura argumentos para justificar as regras sociais e os padrões descritos e valorizados na etapa precedente e, por último, a etapa pós-interpretativa ou de reformulação, na qual o intérprete ajusta a prática identificada na etapa pré-interpretativa às exigências da justificação geral formulada na etapa interpretativa.

A realização da integridade, considerada uma virtude, isto é, uma qualidade claramente perceptível da política comum de uma sociedade democrática, pressupõe uma comunidade fraterna, personificada como pessoa moral, que responsabilize os seus membros “por imaginar quais são os compromissos públicos de sua sociedade com os princípios, e o que tais princípios exigem em cada nova circunstância” (Dworkin. 1999, p.492), e que é capaz, não só, de exigir o mesmo a si própria e ao Estado, mas, adicionalmente, que este último aja segundo um conjunto coerente de princípios de justiça (distribuição correta de bens, oportunidades e outros recursos), equidade (distribuição adequada da influência sobre as decisões políticas) e processo legal (aplicação correta das regras e regulamentos).

Se na ética do discurso de Habermas (ver pp.25-29) a argumentação é o procedimento que regula as questões morais-práticas, Dworkin (1999) propôs-se demonstrar, não só, que as questões práticas-políticas podem ser resolvidas de forma racional se, explicitado o ponto de vista moral em função do qual pode ser avaliado, imparcialmente, aquilo que em cada caso constitui o interesse geral, mas, também, que a aplicação adequada das normas que representam esses interesses se pode apoiar em boas razões.

O discurso jurídico não é, por conseguinte, independente da moral nem da política. Mas, como salientou Dworkin (1982, p.179), “law is not a matter of personal or partisan politics, and a critique of law that does not understand this difference will provide poor understanding and even poorer guidance”.

4.3. O ideal normativo da esfera pública

Para Habermas (1998) a lei legítima emerge e reproduz-se, somente, nas formas constitucionalmente reguladas da circulação do poder e alimentadas pela comunicação de uma esfera pública não corrompida. Por esfera pública, Habermas, (1974, p.50) designou “a sphere which mediates between society and state, in which the public organizes itself as the bearer or public opinion, accords with the principle of the public sphere - that principle of public information”. O conceito de opinião pública, por seu lado, refere-se às tarefas “of criticism and control which a public body of citizens informally (...) practices *vis-à-vis* the ruling structure organized in the form of a state” (Habermas, 1974, p.49).

Estas duas categorias foram estabelecidas por Habermas (2003), por relação com uma realidade histórica concreta: a emergência nos séculos XVIII e XIX, nas sociedades inglesa, francesa e alemã, de uma esfera pública burguesa. É nesta instância, na sua variante política, que pessoas privadas, sem restrições à sua liberdade de reunião, associação, expressão e publicação de opiniões, discutem criticamente e aduzindo razões, o exercício do poder político (Habermas,

2003). Com a decisão determinada pela força do argumento que procurando o justo (interesse geral) e o bom (interesse particular) melhor se comunica às convicções, a desigualdade de estatuto económico e social entre participantes neutraliza-se e este espaço institucionaliza-se como *locus* da prática política democrática (Calhoun, 1992).

Estabelecida a categoria e o ideal normativo que lhe subjaz, a análise de Habermas (2003) deslocou-se para o elenco dos fatores que terão conduzido à sua transformação estrutural e parcial desintegração no século XX. Dominada pelos meios de comunicação social, infiltrada pelo poder e “refeudalizada” pela contaminação entre público e privado, a esfera pública política da democracia de massas e do *social-welfare state*, deixa de ser um espaço de publicidade crítica. Como explicou Habermas (1974, p.54):

The public sphere (...) becomes a field for the competition of interests, competitions which assume the form of violent conflict. Laws which obviously have come about under the ‘pressure of the street’ can scarcely still be understood as arising from the consensus of private individuals engaged in public discussion. They correspond in a more or less unconcealed manner to the compromise of conflicting private interests.

A legitimidade perde a sua base normativa; o processo de tornar público torna-se “publicidade” permitindo que, perante uma opinião não-pública, coisas ou pessoas ganhem prestígio e se tornem merecedoras de aclamação e apoio plebiscitário.

Habermas (2003) prospetivou que só uma reorganização racional do poder político e social, da estrutura interna e das suas relações com o Estado, permitiria revitalizar (re-politizar) a esfera pública. Reorganização que foi tematizada pelo autor, à medida que o seu próprio edifício teórico se complexificou e de que resultará a reconstrução desta categoria, primeiro, no contexto da teoria da ação comunicativa (Habermas, 1987) e depois da teoria da democracia (Habermas, 1997). Nesta obra, a esfera pública conceptualiza-se a partir de um modelo de política democrática deliberativa e uma teoria do discurso em cujo conteúdo e infraestrutura, ampliada a novos papéis e funções, nos fixámos para enquadrar a problemática desta investigação. O valor normativo dessa conceção da democracia, articulado aos processos discursivos de formação de valores e normas nas comunicações públicas, não se esgota nos processos e dispositivos de comunicação constituídos formalmente num Estado constitucional democrático; pelo contrário, como explicou Habermas (1992b, p.183):

La formation de l'opinion organisée au sein des assemblées législatives, menant à des décisions responsables, ne peut faire droit à la visée d'une recherche coopérative de la vérité que dans la mesure où elle reste *perméable* aux valeurs, aux thèmes, aux contributions et aux arguments circulant librement au sein de la communication politique qui l'environne.

Para articular estes dois planos — mundo da vida e sociedade civil (plano informal, não organizado, da formação da vontade), e sistema político e administrativo (plano formal e institucionalizado da democracia) — Habermas (1997, 2006) propôs um modelo de circulação da comunicação pública, mediado por uma estrutura reticular (esfera pública), que liga um centro com capacidade de decisão — onde se inclui o complexo parlamentar e os atores políticos, simultaneamente, coautores e destinatários das opiniões públicas — e uma periferia com capacidade de influência. Foi por relação com esta capacidade diferenciada (decisão vs. influência) que Fraser (1990) designou os públicos que se congregam no centro e na periferia, respetivamente, como *strong* e *weak publics*. A periferia ramifica-se, por sua vez, em múltiplas esferas públicas parciais, sobrepostas e ligadas pela porosidade dos seus limites, especializadas pelo seu conteúdo funcional e distribuídas por níveis, simultaneamente, em função da densidade, alcance da comunicação produzida pelos seus atores e pela complexidade organizacional que lhes é intrínseca (Habermas, 1997, 2006).

Esta esfera pública foi caracterizada por Habermas (1997, p.386) como:

Une caisse de résonance apte à répercuter les problèmes qui, ne trouvant de solution nulle part ailleurs, doivent être traités par le système politique. En ce sens, l'espace public est un système d'alerte doté d'antennes peu spécifiques mais sensibles à l'échelle de la société dans son ensemble. Du point de vue de la théorie de la démocratie, l'espace public doit, en outre, renforcer la pression qu'exercent les problèmes eux-mêmes, autrement dit non seulement percevoir et identifier, mais encore formuler les problèmes de façon convaincante et *influyente*, les appuyer par des contributions et les dramatiser de façon à ce qu'ils puissent être repris et traités par l'ensemble des organismes parlementaires.

É desta inter-relação entre fluxos comunicativos, ou de conexões discursivas (Calhoun, 1992) que emergindo da periferia (que interpreta valores, normas e argumentos, tornando-os politicamente relevantes) são, posteriormente, canalizados para uma elaboração especializada no centro político, que deriva a expectativa normativa da esfera pública. Na verdade, ainda que o poder comunicacional gerado por estas discussões públicas apenas influencie o poder administrativo, como salientou Habermas (1992b, p.184), “cette influence se borne à la reconnaissance ou à la privation de légitimité”.

CAPÍTULO 5

5. O DISSENSO COMO PRINCÍPIO DA INTERLOCUÇÃO POLÍTICA

5.1. Polícia, política e dissenso

Para Rancière (1995a, 2000, 2010) a política não se faz de relações de poder, mas de relações entre mundos. A política pode, justamente, reordenar o mundo sensível (sociedade), enquanto modo de ser ou recorte de uma comunidade que se opõe a outro modo de ser ou recorte. Esta oposição remete para o conceito de partilha do sensível, ou seja, a forma como se organiza a percepção desse mundo, religando uma experiência mediada pelos sentidos a modos de interpretação inteligíveis, capazes de desorganizar o arranjo do sensível e de rasgar uma cena comum, em que sujeitos falantes se possam reconhecer como sujeitos políticos.

Como explicou Rancière (1995a, p.53),

L'activité politique est celle qui déplace un corps du lieu qui lui était assigné ou change la destination d'un lieu; elle fait voir ce qui n'avait pas lieu d'être vu, fait entendre un discours là où seul le bruit avait son lieu, fait entendre comme discours ce qui n'était entendue que comme bruit.

É este recorte, concebido como uma estética, “que define, simultaneamente, o lugar e o intuito da política enquanto forma de experiência” (Rancière, 2010, p.14). A política emerge, precisamente, de uma relação conflitual entre uma lógica que distribui desigualmente os poderes, os lugares, as funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição e uma lógica, disruptiva relativamente à anterior, que atualiza/reinscreve a igualdade entre os interlocutores.

Estas duas lógicas designadas, comumente, pela mesma expressão, isto é, como política são, para este autor, distintas. Nomeou a primeira como polícia (*police*) e descreveu-a como “un ordre du visible et du dicible qui fait que telle activité est visible et que telle autre ne l'est pas, que telle parole est entendue comme du discours et telle autre comme du bruit” (Rancière, 1995a, p.52). A política é, por seu turno, a atividade que permite romper a lógica desigualitária da atividade policial. Como assinalou Rancière (1995a, p.53), “cette rupture se manifeste par une série d'actes qui refigurent l'espace où les parties, les parts et les absences de parts se définissaient”.

A política acontece, portanto, quando estes dois processos heterogêneos se cruzam: de um lado, o processo policial, configurando a comunidade como uma totalidade orgânica, do outro, o processo da igualdade, configurando a comunidade que abre essa totalidade e que é entendida como “l'ensemble ouvert des pratiques guidées para la supposition de l'égalité de n'importe quel être parlant avec n'importe quel autre être parlant et par le souci de vérifier cette égalité” (Rancière, 1995a, p.53).

A política não tem sujeitos pré-constituídos nem um objeto que lhe seja, por natureza, inerente. Mesmo a igualdade, o único princípio da política, nada tem de intrinsecamente político. É a atualização dessa igualdade, averiguada caso a caso e inscrita sob a forma de litígio na ordem policial, que qualifica uma ação como política.

O sujeito político não é aquele que toma consciência de si; antes, como explicou Rancière (1995a, p.65), “c’est un opérateur qui joint et disjoint les régions, les identités, les fonctions, les capacités existant dans la configuration de l’expérience donnée”. É nestas ações que os sujeitos políticos manifestam o dano (*tort*), concebido como um dado estrutural e continuamente restabelecido pela ordem social, e modo de subjetivação através do qual a igualdade funda a política. Como registou Rancière (1995a, p.64) “le tort institue un universel singulier, un universel polémique, en nouant la présentation de l’égalité comme part des sans-part, au conflit des parties sociales”.

Diferentemente de Habermas, Rancière (2000) não aceita a premissa de que exista uma forma específica de racionalidade política que seja diretamente deduzida da essência da linguagem, ou constrangimentos pragmáticos que se imponham *a priori* aos interlocutores. Por outro lado, vê o consenso como a categoria que cerceia a crítica, impulsiona o pensamento único e suprime o elemento constitutivo da política, isto é, o litígio.

Na verdade, para Rancière (1995a), o princípio da interlocução e da troca política é o dissenso, ou seja, o entendimento discordante sobre os objetos em discussão, a forma como essa discussão se processa e os sujeitos se reconhecem nesse espaço como interlocutores. É neste sentido que Rancière fala de uma *poética da política* (invenção da cena que dá voz, visibilidade e reconhecimento); modelo de comunicação que se deve articular a uma *poética do conhecimento* ou, nas suas palavras, com uma operação “on the objects of knowledge and on the modes of knowing that brings them to the level of a common language and of the invention, within this common language, of various modes of argumentation and manifestation” (Rancière, 2000, p.116). É nesse sentido, também, que se garante uma democracia duradoura. Como sublinhou Rancière (1995b, p.61):

The guarantee of permanent democracy is not the filling up of all the dead times and empty spaces by the forms of participation or of counterpower; it is the continual renewal of the actors and the forms of their actions, the ever-open possibility of the fresh emergence of this fleeting [unpredictable] subject.

CAPÍTULO 6

6. A EDUCAÇÃO NA LEI E O COMPLEXO PARLAMENTAR PORTUGUÊS

6.1. A educação e o ensino na Constituição da República

A Constituição da República Portuguesa (CRP), aprovada pela Assembleia Constituinte em 2 de abril de 1976, entrou em vigor em 25 de abril de 1976. Foram feitas, pela Assembleia da República (AR), 7 revisões a este texto constitucional (1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 e 2005). Assinalamos, globalmente, como alterações mais relevantes na revisão de 1982 (Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de setembro), a consolidação da afirmação do princípio do Estado de Direito e a reestruturação da organização do poder político, com a extinção do Conselho da Revolução e o termo das funções políticas das Forças Armadas. Esta revisão ficou marcada, também, pela “redução das marcas ou expressões ideológico-conjunturais vindas de 1975 e, em particular, a supressão das referências ao socialismo” (Miranda & Silva, 2006, p.25). Foi, contudo, na revisão de 1989 (Lei Constitucional n.º 1/89, de 8 de julho), centrada na mudança da constituição económica, que se procedeu à “supressão quase completa das menções ideológico-proclamatórias que ainda restavam após 1982” (Miranda & Silva, 2006, p.26). No quadro 1 (ver página seguinte), listamos as alterações nas matérias da educação e do ensino introduzidas por essas duas revisões, as mais profundas que foram realizadas ao texto constitucional (Moreira, 2005).

As revisões que se seguiram, em 1992 (Lei Constitucional n.º 1/92, de 25 de novembro) e 1997 (Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro), adaptaram o texto constitucional aos princípios dos Tratados de Maastricht e Amesterdão nas transformações por estes exigidos, consagrando ainda outras alterações referentes, designadamente, ao reforço dos direitos fundamentais e dos mecanismos de participação dos cidadãos, e ao reforço dos poderes formais da AR. A Constituição foi revista, novamente, em 2001 (Lei Constitucional n.º 1/01, de 12 de dezembro), de forma a tornar possível que Portugal ratificasse o tratado constitutivo do Tribunal Penal Internacional assinado em Roma em 1998. A sexta revisão constitucional (Lei Constitucional n.º 1/04, de 24 de julho), aprovada em 2004, procedeu ao aprofundamento das autonomias regionais e à alteração de normas referentes às relações internacionais e ao direito internacional como, por exemplo, as relativas à vigência na ordem jurídica interna dos tratados e normas da União Europeia. Em 2005 foi aprovada a sétima revisão constitucional (Lei Constitucional n.º 1/05, de 12 de agosto) que veio permitir o referendo a tratados europeus (Alexandrino, 2010; Miranda & Silva, 2006; Canotilho & Moreira, 2007).

Quadro 1: Alterações nas matérias da educação e do ensino (revisões constitucionais 1982 e 1989)

Número do artigo	Número e/ou alínea	CRP 1976	Revisão Constitucional de 1982	Revisão Constitucional de 1989
43.º	4.º		É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.	
73.º	Epígrafe	Educação e cultura	Educação, cultura e ciência	
	2.º	O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.	O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.	
	4.º		A criação e a investigação científicas são incentivadas e apoiadas pelo Estado.	A criação e a investigação científicas bem como a inovação tecnológica são incentivadas e apoiadas pelo Estado.
74.º	1.º	O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.	Todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.	
	2.º	O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho.	O ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais	O ensino deve contribuir para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.
	3.º, alínea f)	Estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais;	Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;	
	3.º, alínea g)	Estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras.	Suprimida	
	3.º, alínea g)		Promover e apoiar o ensino especial para deficientes;	
	3.º, alínea h)		Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa.	
	4º			É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar.
75.º	Epígrafe	Ensino público e particular	Ensino público, particular e cooperativo	

Número do artigo	Número e/ou alínea	CRP 1976	Revisão Constitucional de 1982	Revisão Constitucional de 1989
76.º	1.º	O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população.	O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.	
	2.º	O Estado fiscaliza o ensino particular supletivo do ensino público.	O Estado fiscaliza o ensino particular e cooperativo.	O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.
	Epígrafe	Acesso à Universidade	Universidade	Universidade e acesso ao ensino superior
	1.º	O acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras.	O regime de acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país, estimulando e favorecendo a entrada de trabalhadores e de filhos de trabalhadores.	O regime de acesso à Universidade e às demais instituições de ensino superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país.
	2.º		As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira.	As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária científica, pedagógica, administrativa e financeira.
77.º	Epígrafe	Criação e investigação científicas	Suprimida	
	1.º	A criação e a investigação científicas são incentivadas e protegidas pelo Estado.	Suprimido	
	2.º	A política científica e tecnológica tem por finalidade o fomento da investigação fundamental e da investigação aplicada, com preferência pelos domínios que interessem ao desenvolvimento do país, tendo em vista a progressiva libertação de dependências externas, no âmbito da cooperação e do intercâmbio com todos os povos.	Suprimido	
77.º	Epígrafe		Participação democrática no ensino	
	1.º		Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.	
	2.º		A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.	

Fontes: Diário da República [DR], I Série, n.º 86, 1976; DR, I Série, n.º 227, 1982; DR, I Série-Suplemento, n.º 155, 1989.

Entre os traços originários da CRP, como registou Moreira (2005, p.16),

Contava-se uma forte carga ideológica e programática de esquerda, o compromisso e ecletismo doutrinário, um amplíssimo catálogo de direitos fundamentais (desde os clássicos direitos e liberdades pessoais e políticos, até aos direitos económicos, sociais e culturais), uma constituição económica claramente intervencionista, a coabitação das fórmulas democráticas com a subsistência do Conselho de Revolução, o regime ‘semipresidencialista’, a criação das regiões autónomas dos Açores e da Madeira, a garantia do poder local, um sistema misto de fiscalização da constitucionalidade, etc. Outra característica era a grande extensão e a grande densidade regulamentar da Lei fundamental.

Não obstante as modificações introduzidas no seu articulado inicial, para Miranda e Silva (2006, p.34), “a Constituição continua sendo, após sete revisões, após a entrada de Portugal para as Comunidades e para a União Europeia e após tantas transformações registadas no País e no mundo, a mesma Constituição que em 1976 foi decretada pela Assembleia Constituinte - porque uma Constituição consiste, essencialmente (...) num conjunto de princípios”. Essa evolução ou desenvolvimento constitucional, segundo os mesmos autores, “não comporta a emergência de uma Constituição diversa, apenas traz a reorientação do sentido da Constituição vigente. De certo modo, os resultados a que se chega ou vai chegando acham-se contidos na versão originária do ordenamento ou nos princípios fundamentais em que assenta; e ou se trata de um extrair das suas consequências lógicas ou da prevalência de certa interpretação possível sobre outra interpretação igualmente possível” (Miranda & Silva, 2006, pp.36-37).

Entre os direitos, liberdades e garantias estabelecidos por esta “carta de identidade nacional” (Canotilho & Moreira, 2007, p.7) estatui-se, no artigo 43.º, a liberdade de aprender e ensinar, que o Estado não pode programar a educação segundo quaisquer diretrizes, sejam estas, filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas e, ainda, que o ensino público não será confessional (DR, I Série A, n.º 155, 2005).

O artigo 73.º estabelece o direito à educação e à cultura e que cumpre ao Estado promover “a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva” (DR, I Série A, n.º 155, 2005, p.4654).

O artigo 74.º reconhece o direito ao ensino e o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (DR, I Série A, n.º 155, 2005).

Quanto à realização da política educativa, a CRP prevê a existência de estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos, cabendo ao Estado o dever de criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população, incluindo um sistema geral de educação pré-escolar, assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo, bem como, o acesso de todos os cidadãos aos graus mais elevados do ensino. Ao Estado cabe, também, estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino, inserir as escolas nas comunidades que servem, promover e apoiar o acesso ao ensino dos cidadãos portadores de deficiência e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades, bem como, assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa, e aos filhos dos imigrantes, o apoio que efetive o seu direito ao ensino. Compete-lhe, ainda, a fiscalização do ensino particular e cooperativo.

A CRP garante a igualdade de oportunidades no acesso à universidade e a outras instituições de ensino superior “e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país” (DR, I Série A, n.º 155, 2005, p.4655). Dispõe, ainda, que as universidades gozam de autonomia, estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino que ministram.

Por último, concede o direito à participação de professores e alunos na gestão das escolas, remetendo para a lei geral a regulação das formas de participação, na definição da política de ensino, das associações de professores, pais, alunos, comunidades e das instituições científicas.

6.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Almejando definir com clareza “as traves mestras da estruturação do sistema nacional de educação e os princípios orientadores e impulsionadores do seu funcionamento, em ordem a prosseguir as finalidades que lhe são atribuídas pela Constituição da República” (Diário da Assembleia da República [DAR], II Série, n.º 60, 1986, p.2499), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), depois da sua aprovação em 1986, acomodando e unificando interesses diversos, torna-se um quadro normativo estável a partir do qual se podem pensar as políticas educativas.

A discussão que precedeu a sua elaboração, visando regular consensualmente, por uma reflexão dialógica e acessível à crítica de todos, esta matéria controversa - através, nomeadamente, do envolvimento neste processo de todos os partidos políticos, da discussão e votação na generalidade e na especialidade de todos projetos de lei apresentados, dos pedidos de remissão de

sugestões e pareceres endereçados a um leque vasto de organizações de âmbito educativo e cultural e dos debates públicos realizados a nível nacional - e a sua aprovação, fundada num consenso social e político alargado (só o CDS – Partido do Centro Democrático Social, votou contra o texto final da lei), tornaram a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) uma ilustração de como em condições de participação livre e inclusiva, a formação racional da vontade se afirma e se institucionaliza juridicamente.

No que respeita ao seu âmbito e definição, a LBSE, apesar da relevância no tratamento dado à educação escolar, integra-a num quadro geral mais extensivo, o do sistema educativo, entendido como o conjunto de meios que possibilita a concretização do direito à educação; um direito constitucional que se reitera e se consubstancia na garantia de “uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (DR, I Série, n.º 237, 1986, p.3067).

No que respeita ao desenvolvimento do sistema educativo, a iniciativa e a responsabilidade repartem-se por diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas. Não obstante assim parecer diluir-se a presença do Estado como, justamente, nota Pires, “ainda que sujeita a uma tensão de sentido dinâmico entre um desejo monopolizador da realização da educação por parte do Estado e a sua atribuição mais repartida por outras entidades sociais” (Pires, 1987, p.22), o teor geral desta lei consagra uma forte componente estatal do sistema educativo. Fazendo prevalecer na sua regulação a unidade de direcção central do Estado como entidade representante de interesses comuns, a LBSE atribui a responsabilidade da coordenação da política educativa, independentemente das entidades e/ou instituições que integrem o sistema educativo, a “um ministério especialmente vocacionado para o efeito” (DR, I Série, n.º 237, 1986, p.3068).

No que respeita aos seus princípios gerais, a LBSE arrola em relação directa com o que estatui a Constituição, o direito à educação e à cultura e assume como responsabilidade do Estado, a promoção da democratização do ensino, traduzida numa justa e efetiva igualdade de oportunidades, simultaneamente, no acesso e no sucesso escolares.

Consagra, também, a liberdade de aprender e ensinar ressaltando-se, na tolerância com as escolhas possíveis, três princípios: o primeiro releva o direito à criação de escolas particulares e cooperativas, o segundo estabelece a não confessionalidade do ensino público, incorporando, assim, como herança da cultura republicana, a ideia de laicidade como dimensão constitucional da República (Pinto, 2006) e o terceiro e último princípio veda ao Estado o direito de programar a educação e a cultura, segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Entendemos o sentido deste neutralismo para a acção educativa, como o de uma recusa ao dirigismo estatal como endoutrinação (Cunha, 2008). Na verdade, ainda que nunca

sejam referidas como tal, a LBSE assinala os seus princípios a finalidades da educação e, postulando um *dever ser*, modeliza o tipo de Homem que se propõe formar.

A primeira dessas finalidades é, justamente, o desenvolvimento pleno da personalidade, através de uma organização curricular da educação escolar que promova “uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético” (DR, I Série, n.º 237, 1986, p.3078) e que assegure a formação cívica e moral dos alunos. O sistema educativo deve proporcionar uma formação específica, com base numa sólida formação geral, que desenvolva a capacidade para o trabalho e permita a “ocupação de um lugar justo na vida activa” (DR, I Série, n.º 237, 1986, p.3068); ocupação essa que, contribuindo para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos possa ser socialmente útil, pessoalmente enriquecedora e consonante, numa valorização clara da dimensão humana do trabalho, com os interesses, as capacidades e a vocação do indivíduo.

Uma outra finalidade é a do desenvolvimento da democracia, nomeadamente, através da descentralização das estruturas e ações educativas e da garantia do direito à diferença, da igualdade no acesso para ambos os sexos aos benefícios da educação, cultura e ciência e a uma escolaridade de segunda oportunidade. O desenvolvimento do espírito e da prática democrática devem ainda ser potenciados pela adoção de estruturas e processos participativos, em que se integrem todos os intervenientes do processo educativo, em especial os alunos, os professores e as famílias, num espaço público de discussão.

Por fim, inscreve a finalidade da defesa da identidade nacional, reforçando a fidelidade à matriz histórica de Portugal, numa tradição universalista europeia e orientada para a solidariedade com os povos do mundo. Colocando o Homem no centro do projeto educativo modeliza-o como um ser, simultaneamente individual e social, solidário, respeitador do outro e aberto ao diálogo, autónomo, responsável, criativo, livre, capaz de refletir conscientemente/criticamente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, e de intervir na democratização da sociedade como *povo adulto* na política.

Mantendo-se as finalidades que assinalámos à educação intocadas pelas alterações que foram sendo introduzidas à LBSE (Lei 115/97, primeira alteração, Lei 49/2005, segunda alteração e Lei n.º 85/2009, terceira alteração) registamos o que Pires (1987, p.108) antecipou sobre a sua aplicação:

Sem risco de exagero poderemos considerá-la como uma espécie de carta magna da educação para os próximos lustros. Se ela resultará boa ou ótima ou mesmo vier a constituir um desapontamento, terá muito mais a ver com os governantes, administradores e educadores, que bem usarem ou mal-usarem a lei e não à sua bondade eterna.

Em 2003, David Justino, ministro da Educação do XV Governo Constitucional propôs uma nova Lei de Bases da Educação, que viria a ser aprovada, no ano seguinte, com os votos favoráveis do Partido Social Democrata (PSD) e do CDS. O decreto será, contudo, devolvido ao Parlamento pelo presidente da República, sem promulgação. Jorge Sampaio justificou essa decisão pela inexistência de um “compromisso político estável que permita e procure associar ao seu desenvolvimento a generalidade dos parceiros educativos” (DAR, II Série A, n.º 79, 2004, p.3181), fator que condicionaria a possibilidade de essa vir a “ser uma lei para muitos anos e não um diploma de vigência permanentemente condicionada pela normal alternância governativa” (DAR, II Série A, n.º 79, 2004, p.3182). Adicionalmente, o presidente da República pronunciou-se sobre a correção normativa da proposta, no que respeitava à responsabilidade na satisfação das necessidades da população por parte dos estabelecimentos públicos, que suscitava “fundadas dúvidas de constitucionalidade” (DAR, II Série A, n.º 79, 2004, p.3182).

6.3. As Bases da Lei n.º 5/73

No primeiro discurso como ministro da Educação Nacional, proferido em janeiro de 1970, no ato de transmissão de poderes com o ministro cessante José Hermano Saraiva, José Veiga Simão traçou para o seu programa de ação o investimento “com prioridade na formação a todos os níveis, de quadros docentes, de investigadores e de técnicos, os quais se não improvisam mas resultam de um planeamento ousado e criador” (Simão, 1970, p.11). Sobre o futuro da nação considerou que,

Decididamente (...) não reside apenas em elites fechadas e diminutas. Às reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação de massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Àquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho, contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do País. (Simão, 1970, p.11)

Como preocupação primeira elegeu a reforma da Universidade, esse “gerador imprescindível, elemento fundamental (...) porque há-de ser viveiro de professores de todos os graus de ensino, escola de formação de cientistas e técnicos, centro dinâmico de alta cultura humanística, e refúgio da plena e indefectível independência do espírito” (Simão, 1970, p.13).

Um ano depois da sua tomada de posse, José Veiga Simão apresentou na televisão, em janeiro de 1971, os documentos chave do seu projeto de reforma do sistema de ensino, o *Projeto do sistema escolar* as *Linhas gerais da reforma do ensino superior*, apelando à participação de todos os portugueses na sua discussão pública.

Em 1973, a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, aprovou as bases da reforma do sistema educativo,

estabelecendo como princípio fundamental da educação nacional “a formação integral dos Portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e a realização das finalidades da vida” (Diário do Governo [DG], I Série, n.º 173, 1973, p.1315). Reconheceu, também, o alargamento da educação, para além das atividades integradas no sistema educativo, a “quaisquer outras que contribuam para a formação dos indivíduos, nomeadamente as que se desenvolvem no âmbito da família e das demais sociedades primárias e outros grupos sociais ou profissionais” (DG, I Série, n.º 173, 1973, p.1315).

O diploma assinalou serem três as finalidades essenciais do sistema educativo. A primeira, tendo como ponto de partida a moral e doutrina cristãs tradicionais no país, assegurar a todos os portugueses uma formação física, intelectual, moral e profissional. A segunda, estimular o amor à pátria e de todos os seus valores e a consciência da solidariedade entre todas as comunidades lusíadas espalhadas pelo mundo, “dentro do espírito de compreensão e respeito mútuos entre os povos e no âmbito de uma efectiva participação na vida internacional” (DG, I Série, n.º 173, 1973, p.1316) e, por fim, a terceira, preparar os portugueses para a vida social e familiar e para serem agentes e beneficiários do progresso do país.

No âmbito da realização da política educativa, a mesma Lei estabeleceu o dever do Estado de garantir o direito de todos os portugueses à educação “mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um, para o que deverá organizar e manter os necessários estabelecimentos de ensino, investigação e cultura e estimular a criação e o desenvolvimento de instituições particulares que prossigam os mesmos fins” (DG, I Série, n.º 173, 1973, p.1315). Estabeleceu, igualmente, o dever do Estado de tornar efetiva a obrigatoriedade da educação básica “como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos” (DG, I Série, n.º 173, 1973, p.1315), bem como, de garantir a liberdade de ensino, cooperar com as famílias, ajudando-as a cumprir o dever de instruir e educar os seus filhos e de fomentar e coordenar a educação nacional.

Quanto à sua estrutura, o sistema de ensino incluía a educação pré-escolar, a educação escolar, e, ainda, a educação permanente. A educação escolar contemplava o ensino básico obrigatório (primário e preparatório, cada um dos quais com 4 anos de duração), o ensino secundário (ciclo geral e ciclo complementar, cada um dos quais com 2 anos de duração), o ensino superior (de curta duração, de longa duração e de pós-graduação), a que se poderiam candidatar indivíduos maiores de 25 anos que, não dispondo das qualificações académicas necessárias, revelassem um nível cultural adequado à frequência desse nível de ensino, a ministrar por

institutos politécnicos (cursos de curta duração, conferindo o grau de bacharel), escolas normais superiores (cursos de curta duração, conferindo o grau de bacharel) e universidades (cursos de licenciatura e de pós-graduação, conferindo os graus de bacharel, licenciado e doutor), e a formação profissional, a que se poderiam candidatar os indivíduos com habilitação do ensino básico ou do curso geral ou complementar do ensino secundário.

A Lei estabeleceu, também, a base da formação de educadoras de infância, professores do ensino primário, preparatório e secundário, de educação física e para a educação de crianças deficientes e inadaptadas. Quanto ao ensino das ciências da educação, estipulou que nas escolas de educadoras de infância e do magistério primário, nas escolas normais superiores e outros estabelecimentos de preparação de professores, ficaria a cargo de docentes formados nos institutos de ciências da educação das universidades; institutos de ciências da educação que podiam, além disso, ministrar cursos destinados à formação ou atualização pedagógica de professores do ensino superior.

6.4. Parlamento: Aspetos estruturantes e funções

A Assembleia da República (AR), a única Câmara do parlamento português é, a par do presidente da República, do governo e dos tribunais, um dos órgãos de soberania consagrados na CRP. A AR, definida nessa Lei fundamental como “a assembleia representativa de todos os cidadãos portugueses” (DR, I Série A, n.º 155, 2005, p.4664) detém, para além desta função de representação política, competência política, legislativa e de fiscalização política cabendo-lhe, como funções primordiais, participar nos processos de discussão e decisão política, fazer e aprovar as leis e vigiar pelo cumprimento da Constituição, das leis e dos atos do governo e da administração pública (DR, I Série A, n.º 155, 2005).

A CRP, o Regimento da Assembleia da República (RAR), isto é, o documento que fixa as regras de organização interna e funcionamento e do processo para o exercício das competências da AR estabelecidas na CRP (Assembleia da República[AR], 2015) e o Estatuto dos Deputados (AR, 2015) definem as competências e as regras de funcionamento da AR e os direitos e deveres dos seus membros.

Para além da discussão política, função que lhe é intrínseca, o parlamento assume também uma função negocial, de admissão, agregação e conciliação de interesses que se manifestam na comunidade política (Martins, 2015; Urbano, 2009). Esse trabalho negocial prévio, com expressão na vontade parlamentar, reforça, como sublinhou Urbano (2009, p.43), a indispensabilidade de um órgão como o parlamento “com capacidade para definir opções políticas genéricas e para tomar decisões aptas para responder à generalidade das demandas da sociedade”. Por outro lado,

ainda segundo Urbano (2009), para além dessas responsabilidades decisórias no âmbito do sistema político, a sua própria forma organizativa, colegial, pouco hierarquizada, e o carácter dialético e público dos procedimentos de discussão e votação, contribuem para a contenção da conflitualidade.

Sá (1994), que propôs um desdobramento das competências parlamentares, numa análise da prática realmente existente na AR para além da sua base constitucional, nas categorias das competências políticas não legislativas de deliberação, legislativas, de fiscalização e financeiras (poder do parlamento de aprovar os impostos e outras receitas e autorizar as despesas do Estado), sublinhou a importância dos atos políticos deliberativos que não se traduzem em atos legislativos, como as moções de rejeição do programa do governo, e as moções de confiança e censura.

A moção de rejeição do programa do governo remete para a possibilidade de esse documento, que fixa as principais orientações políticas e as medidas de governação a adotar, apresentado na AR e apreciado em plenário como “primeiro acto político essencial da Assembleia da República” (Sá, 1994, p.232), ser rejeitado no decurso do debate parlamentar sob proposta de qualquer grupo parlamentar da oposição, ficando o governo impedido de tomar posse caso essa moção de rejeição seja aprovada por uma maioria absoluta de deputados⁵.

A moção de confiança visa aprovar um voto de confiança sobre uma declaração de política geral ou assunto de relevante interesse nacional. É apresentada por iniciativa do governo, visando o reforço político da sua posição e de coesão e solidariedade da maioria parlamentar que o suporta (AR, 2015) e a sua rejeição por maioria simples provoca a demissão do governo em funções⁶.

Finalmente, a moção de censura, que pode ser apresentada pelos deputados ou por qualquer grupo parlamentar, visa reprovar a execução do programa do governo ou a gestão de assuntos de relevante interesse nacional, pondo em causa a capacidade política do primeiro-ministro e, indiretamente, dos ministros que integram o elenco governativo (Nunes & Castro, 2013), provocando a sua aprovação, por maioria absoluta dos deputados, a demissão do governo⁷.

Sobre a utilização destes atos, Vitorino e Fernandes (2000, p.267) advertiram para o risco de se converterem em “rituais periódicos e anunciados”. Em linha com estes autores, sobre os discursos realizados na apresentação e debate das referidas moções, Nunes e Castro (2013, p.68) salientaram o seguinte:

Não existem, em substância, diferenças nos argumentos apresentados. Dito de outro modo, (...) salvo momentos muito concretos (...) discorrem num alinhamento que não faz distinguir uma

⁵ De acordo com o artigo 192.º, al. 4) e do artigo 195.º, n.º 1, al. d) da CRP (Lei Constitucional n.º 1/05, de 12 de agosto).

⁶ Nos termos do artigo 193.º e do artigo 195.º, n.º 1, al. e) da CRP (Lei Constitucional n.º 1/05, de 12 de agosto).

⁷ Nos termos do artigo 194.º e do artigo 195.º, n.º 1, al. f) da CRP (Lei Constitucional n.º 1/05, de 12 de agosto).

moção de censura ao Governo de uma moção de rejeição do programa do Governo ou, até, se quisermos dos argumentos de uma moção de confiança ao Governo, na fase de debate da oposição.

Por outro lado, como sublinharam Freire, Araújo, Leston-Bandeira, Lobo e Magalhães (2002, p.40), “pelo menos de um ponto de vista jurídico-formal, a AR detém o ‘primado’ da competência legislativa”, podendo legislar sobre todas as matérias, com exceção das relativas à organização e funcionamento do governo dispondo, ainda, de uma reserva absoluta de competência legislativa, incluindo-se as bases gerais do ensino nesse conjunto de matérias sobre as quais só a Assembleia pode legislar, e de uma reserva relativa de competência legislativa, sobre matérias que pode, mediante autorização, delegar ao governo.

Verificou-se, no que respeita à função de produção normativa da AR, uma valorização progressiva, sobretudo a partir de 1985, do papel das comissões parlamentares permanentes. É neste órgão interno do parlamento com competência específica em razão da matéria, cujo elenco é fixado no início de cada legislatura e a sua composição proporcional à representatividade dos grupos parlamentares, que se desenrola predominantemente o processo legislativo⁸.

Para a matéria da educação (onde se incluem todos os sistemas e graus de ensino) existe uma comissão especializada permanente, a Comissão de Educação e Ciência (CEC)⁹ a quem cabe, entre outras atribuições, apresentar e apreciar, produzindo os correspondentes relatórios e pareceres, iniciativas legislativas dos deputados ou dos grupos parlamentares (projetos de lei) e do governo (propostas de lei), discutir e votar na especialidade os textos aprovados na generalidade pelo plenário, inteirar-se dos problemas políticos e administrativos da sua competência e propor a realização no plenário de debates temáticos sobre matéria que seja, igualmente, da sua competência (AR, 2015). Como salientou, a este propósito, Leston-Bandeira (2000, p.182):

A Assembleia da República de 1976 era um parlamento dominado pelos debates do plenário.

Todos os procedimentos legislativos tinham lugar, por regra, na Câmara e as comissões tinham pouca autonomia nas competências que lhes estavam adscritas. Desde então, a actividade

⁸ Em termos gerais, a tramitação do processo legislativo comum, ou conjunto sequencial de atos formais através dos quais uma iniciativa legislativa se transforma em lei, envolve a apresentação, registo, admissão e anúncio dessa iniciativa e a sua apreciação com emissão de parecer preliminar pela comissão respetiva. Caso o parecer seja positivo segue para debate na generalidade (em plenário) e votação (em plenário). Havendo aprovação, retorna à comissão respetiva, para debate, votação, preparação de relatório e redação do texto final que será submetido, em plenário, a uma votação final global. Retorna, havendo aprovação, novamente, à Comissão para que seja redigida como decreto. Após a sua promulgação pelo presidente da República e referenda ministerial (assinatura que dá existência jurídica ao ato legislativo) será enviado, para publicação, já como lei, em Diário da República (AR, 2015).

⁹ Esta Comissão teve três designações diferentes durante o arco temporal em análise nesta Tese: 1. Comissão de Educação, Ciência e Investigação, designação adotada durante a II Legislatura (correspondendo ao mandato do VII e do VIII Governo Constitucional); 2. Comissão de Educação, Ciência e Cultura, durante as restantes legislaturas, até à IX Legislatura; 3. Comissão de Educação e Ciência, a partir da X Legislatura, (correspondendo ao mandato do XVII Governo Constitucional).

parlamentar tem sido redistribuída entre o plenário e as comissões e as suas funções têm sido redefinidas. Essa redefinição resultou, por um lado, numa redução do tempo e das competências atribuídas aos debates do plenário e, por outro, numa valorização do papel das comissões.

Sobre as vantagens do trabalho em comissão relativamente ao plenário, também, Ribeiro e Cid (2008, p.111) salientaram a “maior eficácia e tecnicidade dos debates” e, ainda, o funcionamento de subcomissões e de grupos de trabalho dentro de cada comissão, como aportando as “vantagens de especialização dos seus membros e da maior eficácia” (Ribeiro & Cid, 2008, p.111). Cada comissão parlamentar especializada pode, na verdade, criar subcomissões, com composição e âmbito definidos pela comissão que as criou, carecendo, contudo, a sua constituição de autorização prévia do presidente da AR e sendo sempre “as conclusões dos seus trabalhos apresentadas à comissão, uma vez que se trata de órgãos estritamente funcionais, sem outras competências do que as que lhe são delegadas pela comissão” (Ribeiro & Cid, 2008, p.111). Podem, ainda, ser constituídos no seio das comissões, os referidos grupos de trabalho, para:

Um temporário e específico fim legislativo ou de concessão de audiências, cuja composição, presidência e âmbito não são estrita e vinculadamente definidos, ao contrário do que ocorre na subcomissão, verdadeiro órgão, ainda que funcional e dependente da comissão que o criou. (Ribeiro & Cid, 2011, p. 111)

O funcionamento das subcomissões e dos grupos de trabalho comporta, porém, uma limitação importante inerente às suas competências. Como anotaram Ribeiro e Cid (2008, p.113) “nenhum destes órgãos tem poder deliberativo, devendo as respectivas deliberações – ou textos finais, no caso de terem por mandato a apreciação de textos legislativos – serem validados através duma deliberação da comissão”.

Adicionalmente, esta reorganização de funções entre o plenário e as comissões foi acompanhada nas várias revisões do RAR¹⁰ pela introdução de novos espaços de debate no plenário (por exemplo, o debate do estado da nação) que passaram a oferecer “um fórum de discussão de questões polémicas e correntes” (Leston-Bandeira 2000, p.184).

A função de fiscalização política¹¹ pode, por seu turno, ser exercida através de várias figuras jurídicas capazes de influenciar as decisões políticas ou administrativas (Antunes, 1988): requerimento, pergunta, petição¹², inquérito parlamentar, interpelação ao governo. No quadro deste trabalho interessou-nos, em particular, a interpelação, por implicar a discussão pública e

¹⁰ Sobre estas revisões, que não detalharemos neste trabalho, ver a sistematização elaborada, para o período 1976-2010, por Gravito e Xavier (2011).

¹¹ Seguimos a designação mencionada na CRP. Sobre o âmbito dos conceitos de fiscalização política e de controlo político ver, por exemplo, Seguro (2015, pp.25-26).

¹² Em trabalhos recentes alguns autores integram as petições na função de representação (Fernandes, 2013) ou na função de envolvimento parlamentar com o público (Leston-Bandeira & Tibúrcio, 2015).

estar prevista, desde 1976, como espaço regimental de debate (AR, 2011). O instrumento da interpelação é uma prerrogativa política dos grupos parlamentares mediante a qual esses grupos podem obrigar os membros do governo a apresentarem-se na AR para serem confrontados, num debate que decorre no plenário, com críticas à sua política geral ou setorial.

A AR é eleita por uma legislatura ou período de quatro anos, embora esse período possa ser encurtado se a AR for dissolvida, correspondendo cada sessão legislativa a um ano de trabalho parlamentar na mesma legislatura (ver Anexo 10). Os deputados, num número que a CRP fixa entre 180 e 230 são, por sua vez, eleitos por listas apresentadas por partidos políticos ou coligações, por sufrágio universal e direto e, não obstante serem eleitos por círculos eleitorais geograficamente definidos, representam na AR todos os cidadãos portugueses. O poder de propositura das listas de deputados atribuído pela CRP aos partidos políticos, isoladamente ou em coligação, implica na prática, como sublinhou Cruz (1988a, p. 106) que “os cidadãos, quando votam, não elegem deputados considerados singularmente, mas inseridos em partidos (...). O mandato dos deputados não lhes é pois outorgado pelo povo, mas sim pelos partidos, a quem pertence de facto, se bem que não *de jure* a sua titularidade.” Considerou, contudo, o mesmo autor, o seguinte:

A partidarização do Parlamento se não tem feito sem a contrapartida da parlamentarização dos partidos, o que revela, longe do enfraquecimento do Parlamento na vida política portuguesa, um reforço da dialéctica partidos-Parlamento, que vingou na transição democrática e parece querer constituir o eixo de mediação política privilegiado do nosso sistema político. (Cruz, 1988a, p.125)

Já para Miranda (2003, p.237) “a representação política hoje não pode deixar de estar ligada aos partidos (...). Pode dizer-se que o mandato parlamentar é (salvo em situações marginais) conferido tanto aos Deputados como aos partidos”.

Esta centralidade dos partidos políticos na formação da vontade eleitoral estende-se à formação da vontade parlamentar operando-se a sua presença na AR, em regra, através dos grupos parlamentares. Estes grupos são, com os deputados, os sujeitos da ação parlamentar e gozam, para além de competências iguais às dos parlamentares individuais, de outras competências exclusivas (por exemplo, dispor de locais de trabalho na sede da AR e de pessoal técnico e administrativo, provocar, por meio de interpelação ao governo, a abertura de dois debates em cada sessão legislativa sobre assunto de política geral ou setorial, ou apresentar moções de rejeição do programa do governo). São, ainda, os grupos parlamentares e, dependendo dos assuntos, a sua direção, assembleia, ou a direção do partido que determinam o sentido de voto e de intervenção dos deputados, sendo rara a e manifestação de divergências públicas por parte dos deputados (Sá, 1994). Para Miranda (2003) são os grupos parlamentares que face ao carácter bivalente da

representação política possibilitam, justamente, o enlace entre deputados e partidos políticos.

Como explicou:

São os grupos parlamentares que exercem as faculdades de que depende a actuação dos partidos nas assembleias políticas e só eles têm legitimidade democrática para deliberar sobre o sentido do seu exercício (...). E por aqui se afastam quer uma pura concepção individualista, vendo o Deputado isolado ou desinserido de uma estrutura colectiva, quer uma pura concepção partitocrática em que os homens dos aparelhos ou as bases se sobrepusessem aos Deputados e aos seus eleitores. (Miranda, 2003, p.238)

PARTE B – DESENHO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 7

7. METODOLOGIA

7.1. Problema de investigação

Como assinalaram Quivy e van Campenhoudt (2008, p.100) “conceber uma problemática é escolher uma orientação teórica, uma relação com o objecto de estudo, o que implica a inscrição num esquema de inteligibilidade (...). Esta decisão não pode ser tomada em abstracto; deve relacionar-se com a pergunta de partida e o seu objecto”. Nesta investigação, que seguiu de perto esta orientação, a nossa pergunta de partida foi formulada nos seguintes termos: *De que forma as discussões nas ciências da educação, em torno dos valores da educação que devem predominar e orientar os processos de decisão e das crenças relativas ao impacto das políticas educativas, influenciaram a tomada de decisão dos governos e dos partidos políticos com representação parlamentar?*

Segundo os mesmos autores (Quivy & van Campenhoudt, 2008) um projeto de investigação deve articular as duas dimensões que se constituem mutuamente nele, ou seja, uma perspectiva teórica, referenciando as teorias estabelecidas e os conceitos selecionados, o que fizemos nos capítulos precedentes, bem como, um objeto de investigação que, no caso concreto desta investigação, se construiu em torno de três eixos de problematização: 1) *Esfera especializada das ciências da educação: atores, espaços de discussão e contributos*; 2) *Fluxos comunicacionais entre a esfera especializada das ciências da educação e o complexo parlamentar*; e 3) *Deliberação, consenso e institucionalização das decisões*.

Nesta página e seguintes apresentamos as questões de investigação que orientaram a resposta a essa pergunta de partida ou problema inicial, bem como, os procedimentos utilizados na recolha e análise da informação e as fontes de dados utilizadas nessa recolha.

7.2. Eixo 1: Esfera especializada das ciências da educação: atores, espaços de discussão e contributos

7.2.1. Questões de investigação

Quais são as funções e papéis da esfera especializada das ciências da educação? Que alterações nesses elementos constitutivos se verificaram por relação com o desenvolvimento do seu campo disciplinar? Que atores discutem as políticas educativas? Em que espaços de discussão? Que propriedades pessoais conferem a esses atores o estatuto de voz autorizada? Que temas, valores da educação e crenças se condensam nessas discussões?

7.2.2. Recolha e análise de informação

Os modos de constituição e desenvolvimento da esfera especializada das ciências da educação foram identificados com recurso à observação documental por relação com o que considerámos terem sido as suas três fases estruturantes (Abrantes, 2004): uma primeira, entre julho de 1976 e julho de 1987, de afirmação institucional das ciências da educação no ensino superior, uma segunda, entre agosto de 1987 e setembro de 1999, de consolidação desse processo de institucionalização e, uma terceira e última fase, entre outubro de 1999 e outubro de 2009¹³, que designámos de novos desafios, de adaptação/transformação suscitada, em particular, pelos movimentos de europeização da educação (Madeira, 2009; Nóvoa, 2002; Ravinet, 2009; Trondal, 2002) e genericamente entendidos como:

Processes of (a) construction (b) diffusion and (c) institutionalization of formal and informal rules, procedures, policy paradigms, styles, ‘ways of doing things’ and shared beliefs and norms which are first defined and consolidated in the making of EU public policy and politics and then incorporated in the logic of domestic discourse, identities, political structures and public policies. (Radaelli, 2003, p.30)

Os atores relevantes, isto é, como estabeleceu Bourdieu (1998), reconhecidos como habilitados e capacitados para produzir uma classe particular de discurso, foram identificados através de observação documental considerando, na primeira fase (julho de 1976 a julho de 1987), o cumprimento de pelo menos três dos cinco critérios definidos, na segunda fase (agosto de 1987 a setembro de 1999) o cumprimento de pelo menos quatro dos cinco critérios definidos, e na terceira fase (outubro de 1999 a outubro de 2009), o cumprimento cumulativo dos cinco critérios definidos. Os critérios definidos para identificação dos atores relevantes foram os seguintes:

1. Formação pós-graduada (mestrado ou doutoramento) em ciências da educação/educação;
2. Afiliação institucional a departamento de ciências da educação/educação, ou a escola superior de educação, ou a faculdade/instituto superior de ciências da educação/educação, ou a centro/unidade dedicada à investigação em ciências da educação/educação;
3. Autoria de títulos sobre ciências da educação, incluindo obras completas, capítulos em coletâneas/obras coletivas e artigos publicados em revistas científicas;

¹³ A delimitação do âmbito da investigação em fronteiras ou marcos cronológicos considerou estas três fases da constituição do campo científico, consolidação e novos desafios que considerámos estruturantes do desenvolvimento da esfera especializada das ciências da educação, na sua articulação com acontecimentos políticos relevantes para a definição de políticas educativas como explicamos, também, no subcapítulo 7.5 (ver pp.61-62).

4. Exercício de funções de direção em departamento de ciências da educação/educação, ou em escola superior de educação, ou em faculdade/instituto superior de ciências da educação/educação, ou em centro/unidade dedicada à investigação em ciências da educação/educação;
5. Exercício de funções de direção em associação nacional que prossiga fins na área das ciências da educação.

Não foram incluídos os atores, para os quais não foi possível verificar, através da observação dos documentos biográficos/curriculares disponíveis em linha, ou em locais acessíveis geograficamente à consulta presencial da investigadora, o cumprimento dos critérios definidos para a sua identificação em cada período temporal/fase de análise.

Com base nestes critérios foram identificados um total de 47 atores (ver Anexo 1). Desse total, 15 foram considerados relevantes para o período entre julho de 1976 e julho de 1987, 25 para o período entre agosto de 1987 e setembro de 1999 e, finalmente, 32 para o período entre outubro de 1999 e outubro de 2009 (ver Anexo 2).

A identificação dos espaços de discussão foi realizada, igualmente, através da observação documental, considerando aqueles que cumpriam, cumulativamente, os seguintes critérios:

1. Espaço de discussão aberto/público sobre políticas educativas (e.g., seminário, conferência, colóquio, encontro);
2. Difusão aberta/pública de opiniões, sobre as quais exista referência à data em que foram difundidas;
3. Partilha social, isto é, a possibilidade de consulta de todas as opiniões veiculadas nesse *forum* sem quaisquer restrições de acesso, em publicação com depósito legal, obrigatório nos termos da Lei portuguesa¹⁴, e exemplar físico disponível para consulta na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP).

As publicações foram identificadas através de pesquisa no catálogo da BNP, manual e em base de dados para o período de julho de 1976 e julho de 1987, e em base de dados para os períodos de agosto de 1987 a setembro de 1999, e de outubro de 1999 a outubro de 2009, restringida ao fundo geral de monografias, com as palavras chave *actas educacao* ou *actas ciencias da educacao* ou *comunicacoes educacao* ou *comunicacoes ciencias da educacao*.

Dessas publicações retiveram-se, apenas, os textos completos, em conferência plenária, comunicação livre ou mesa redonda dos atores relevantes, com identificação do tema/título do

¹⁴Nos termos do Decreto-Lei n.º 74/82, Decreto-Lei n.º 74/2006 e Decreto-Lei n.º 115/2013, o depósito legal é obrigatório para as obras impressas ou publicadas em qualquer ponto do país, seja qual for a sua natureza, sistema de reprodução ou de disponibilização (venda, empréstimo ou distribuição gratuita). A Biblioteca Nacional é a entidade nacional responsável pela gestão deste serviço.

texto e da data de difusão, fixando-se o ano como indicação mínima, apresentados pelos atores relevantes nesses espaços de discussão pública sobre políticas educativas, e nos casos em que essa apresentação foi realizada em coautoria, apenas os textos das comunicações públicas em que o ator relevante era o seu primeiro coautor, ou aparecendo sequenciado como outro coautor (e.g., terceiro coautor), quando o coautor ou coautores que o precediam foram reconhecidos como atores relevantes.

Com base nesses critérios foram identificados um total de 71 espaços de discussão pública sobre políticas educativas, reportando-se 10 ao período entre julho de 1976 e julho de 1987 (ver Quadro 2 e Quadro 3), 35 ao período entre agosto de 1987 e setembro de 1999 (ver Quadro 6) e, finalmente, 26 ao período entre outubro de 1999 e outubro de 2009 (ver Quadro 9).

Para a inventariação dos valores da educação que se condensaram nas discussões públicas, considerando os *fora*/espaços de discussão mapeados e os atores relevantes identificados como expusemos nos parágrafos anteriores, recorreremos à axiologia proposta por Reboul (ver pp.17-19); já os temas e as crenças foram destacados por um trabalho exploratório realizado sobre o *corpus*. Os textos das comunicações dos atores em espaços de discussão pública sobre políticas educativas (e.g. seminário, conferência, colóquio, encontro) constituíram o primeiro segmento desse *corpus*.

Referimo-nos a *texto*, recordamos, para designar o artefacto/documento e a *discurso* como aquilo que o texto produz quando se manifesta numa instância discursiva (Saarinen, 2008). Neste enquadramento, em que esses textos, bem como, os outros que serão identificados nos eixos problemáticos 2 e 3 (ver p.56 e seguintes) são tomados como ações comunicativas, utilizámos como suporte interpretativo a análise do discurso perspectivada no quadro geral do interacionismo sociodiscursivo em que se inscrevem os trabalhos de Bronckart (ver pp.12-15) e os contextualizadores e organizadores da análise aí descritos (contexto de produção ou quadro comunicativo, organização temática da infraestrutura interna em que se desdobraram esses textos, campo, espaço e posicionamento discursivo, e intertextualidade).

7.2.3. Fontes de dados

Neste eixo foram utilizadas, para o período entre 1976 e 2009, as seguintes fontes de dados oficiais:

1. Diário da República. Foram consultados textos legais (e.g., decretos, decretos-lei, decretos regulamentares, portarias) relativos à criação e extinção de departamentos de educação, faculdades de ciências da educação, institutos politécnicos e escolas superiores de educação, ramos de formação educacional, cursos de ciências da educação e centros/unidades dedicadas à investigação em ciências da educação;

2. Diário do Governo. Foram consultados, não obstante o facto de se situarem fora do arco temporal definido para esta investigação, textos legais (e.g., leis, decretos, decretos-lei) sobre a organização do sistema educativo e a realização da política educativa que se consideraram pertinentes para a resposta às questões de investigação.

Foram consultadas, também, as seguintes fontes públicas:

3. Biblioteca Nacional de Portugal, Centro de Documentação e Informação em Educação do Ministério da Educação e Ciência, Centro de Documentação da Federação Nacional de Professores (FENPROF), Bibliotecas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, do Instituto de Educação (incluindo o acervo, anos de 1963 a 1993, da Biblioteca de Ciências da Educação da FCG), repositórios e bibliotecas digitais da Universidade de Aveiro (RIA), Lisboa (SIBUL), Minho (REPOSITÓRIUM) e Porto, o Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (portal RCAAP) e, ainda, os portais/sítios institucionais da Sociedade Portuguesa da Ciências da Educação (SPCE) e da seção portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (Afirse) onde foram consultados os seguintes documentos:

- 1.1. *Curricula vitae* e informações curriculares de atores relevantes;
 - 1.2. Atas de seminários, conferências, colóquios e encontros sobre políticas educativas;
 - 1.3. Publicações dos atores relevantes (e.g., monografias, capítulos em coletâneas/obras coletivas, artigos publicados em revistas científicas);
 - 1.4. Publicações sobre processos de afirmação institucional, consolidação e de adaptação/transformação das ciências da educação (e.g., artigos publicados em revistas científicas e em seções/páginas de outras revistas ou jornais, boletins/*newsletters* de instituições de ensino superior);
 - 1.5. Publicações da Comissão de Reforma do Sistema Educativo relativas à sua ação e outra literatura produzida a propósito da sua ação;
 - 1.6. Publicações da SPCE relativas à sua ação e outros documentos, incluindo documentos online, produzidos a propósito da sua ação;
 - 1.7. Publicações da seção portuguesa da Afirse relativas à sua ação e outros documentos, incluindo documentos online, produzidos a propósito da sua ação.
4. Plataforma DeGóis. Foram consultadas informações curriculares de atores relevantes.

7.3. Eixo 2: Fluxos comunicativos entre a esfera especializada das ciências da educação e o complexo parlamentar

7.3.1. Questões de investigação

Na articulação com o complexo parlamentar, que temas oriundos da esfera especializada das ciências da educação são assumidos e elaborados nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos? Que fluxos de temas politicamente relevantes são reenviados para a esfera especializada das ciências da educação pelos governos? E pelos partidos políticos?

7.3.2. Recolha e análise de informação

Neste eixo 2, em que procurámos encontrar conexões discursivas com os fluxos comunicativos identificados no eixo 1, recorreremos à observação documental e à análise do discurso.

A observação documental permitiu identificar:

1. As orientações políticas e as medidas de governação sobre educação contidas nos programas dos 17 governos constitucionais em funções entre 23 de julho de 1976 e 26 de outubro 2009;
2. As interpelações ao governo sobre políticas educativas, ou de política geral, mas em que esse tema foi discutido pelos partidos políticos com o ministro da tutela, realizadas entre 20 de fevereiro de 1981, data de entrada da primeira interpelação, e 27 de março de 2009, data de entrada da última interpelação (ver Anexo 6);
3. As moções de rejeição do programa do governo (ver Anexo 3), de confiança (ver Anexo 4) ou de censura ao governo (ver Anexo 5) apresentadas entre 6 de dezembro de 1977, data de entrada da primeira moção, e 12 de junho de 2009, data de entrada da última moção, e os casos em que o resultado da votação dos partidos políticos nessas iniciativas implicou a demissão dos governos.

A análise do discurso permitiu encontrar, por seu turno, conexões discursivas com os fluxos comunicativos identificados no Eixo 1 de problematização. Esta análise incidiu sobre os discursos de apresentação dos programas dos governos sobre educação e os debates parlamentares realizados com os partidos políticos em seu torno, bem como, sobre as intervenções em plenário sobre políticas educativas dos governos e dos partidos políticos no quadro das interpelações ao governo e, ainda, no quadro dos debates parlamentares relacionados com a apresentação de moções de rejeição do programa do governo e de confiança no governo ou de censura ao governo,

nos casos em se discutiram políticas educativas, ou em que o resultado da votação nestas iniciativas implicou a demissão do governo em funções.

A seleção deste segundo segmento do nosso *corpus* discursivo obedeceu ao critério de pertinência definido por Reboul (ver p.16), que exclui do âmbito da análise material do discurso pedagógico oficial todos os documentos com carácter performativo (e.g., decretos, leis, circulares). Consideraram-se, ainda, para a seleção da figura da interpelação ao governo, e das moções, os seguintes critérios adicionais: implicar no primeiro caso, como anteriormente expusemos (ver pp.48-49), discussão pública e estar a figura prevista desde a tomada de posse do I Governo Constitucional como espaço regimental de debate. No segundo caso, terem conduzido à demissão do governo, decisão que, considerando o número de moções apresentadas, se apoiou nas advertências de Vitorino e Fernandes (ver p.46) e de Nunes e Castro (ver pp. 46-47) sobre o recurso sistemático a essas iniciativas parlamentares ou governamentais.

Neste trabalho utilizamos a expressão *partidos políticos*, em detrimento de *deputados* ou *grupos parlamentares* considerando, como expusemos (ver p.49) que o poder de propositura das listas de deputados é atribuído na CRP aos partidos políticos, isoladamente ou em coligação¹⁵, e a posição de Miranda (2003, p.237) de que “a representação política hoje não pode deixar de estar ligada aos partidos (...). Pode dizer-se que o mandato parlamentar é (...) conferido tanto aos Deputados como aos partidos”.

7.3.3. Fontes de dados

Neste eixo foram utilizadas, para o período entre 1976 e 2009, as seguintes fontes oficiais:

1. Diário da Assembleia da República e Diários da Assembleia da República da I Série¹⁶.

Foram consultados os discursos de apresentação dos programas do governo e as intervenções do governo e dos partidos políticos nos debates parlamentares realizados em seu torno, bem como, as referências a orientações políticas e medidas sobre educação contidas nos textos de apresentação das moções de rejeição do programa de governo, e de confiança ou de censura ao governo, nos casos em que o resultado da votação nestas iniciativas implicou a demissão do governo e, ainda, todas as intervenções do governo e dos partidos políticos no debate parlamentar dessas moções e, finalmente, todas as intervenções dos governos e dos partidos políticos no quadro

¹⁵ Os discursos de deputados independentes não integrados em grupos parlamentares não foram analisados, considerando essa limitação do poder de propositura aos partidos políticos assinalada por Miranda (2003).

¹⁶ O primeiro Diário da Assembleia da República I Série foi publicado a 17 de outubro de 1977. Até essa data, o relato do que ocorria em cada reunião do plenário era publicado no Diário da Assembleia da República, e os textos das iniciativas legislativas, relatórios de comissão, textos finais e requerimentos eram publicados em Suplemento.

das interpelações ao governo sobre políticas educativas, ou de política geral mas em que esse tema foi debatido;

2. Diários da Assembleia da República da II Série, II Série A e II Série B. Foram consultadas as orientações políticas e as medidas sobre educação contidas nos programas dos governos em estudo¹⁷, bem com os textos das interpelações ao governo (anúncio pelos partidos políticos do exercício do seu direito de interpelação ao governo)¹⁸;
3. Portal/sítio institucional da AR. Foram consultados o RAR e o Estatuto dos Deputados, bem como, outros documentos aí alojados sobre as competências, o funcionamento e a organização interna da AR, a composição dos grupos parlamentares, dados biográficos e atividade parlamentar dos deputados¹⁹e, ainda, na base *Fiscalização Política*, dados sobre as interpelações ao governo e moções de rejeição do programa de governo, de confiança no governo e censura ao governo;
4. Arquivo Histórico Parlamentar da AR. Foram consultados dados biográficos e sobre a atividade parlamentar dos deputados²⁰;
5. Portal/sítio institucional do Governo de Portugal. Foram consultadas a composição e as datas de tomada de posse e de fim de mandato dos 17 governos constitucionais em estudo, bem como, o programa do I Governo Constitucional (ver nota 16, p.57).

7.4. Eixo 3: Deliberação, consenso e institucionalização das decisões

7.4.1. Questões de investigação

Como é que o discurso público das ciências da educação influenciou o processo de deliberação dos governos e dos partidos políticos sobre as ações/o que deve ser feito em matéria de política educativa? Quais foram os resultados em termos dos consensos (acordos racionalmente motivados) alcançados? Que decisões foram efetivamente institucionalizadas (na forma de lei)?

¹⁷ Na II Série, para os governos que iniciaram funções entre 23 de janeiro de 1978 (II Governo Constitucional) e 19 de julho de 1987 (XI Governo Constitucional); Na II Serie A, a partir dessa data (XIII Governo Constitucional e seguintes).

¹⁸ II Série, para as interpelações entradas entre 20 de fevereiro de 1981e 30 de outubro de 1984; II Serie B para interpelações entradas a partir de 31 de março de 1989.

¹⁹ Registos de deputados em funções a partir de 4 de novembro de 1991 (1.ª sessão legislativa da VI Legislatura).

²⁰ Registos não digitalizados de deputados em funções entre 3 de junho de 1976 (1.ª sessão legislativa da I Legislatura) e 3 de novembro de 1991 (última sessão legislativa da V Legislatura).

7.4.2. Recolha e análise da informação

Neste eixo 3 trabalhamos o desfecho dos processos de deliberação (acordo ou dissenso sobre as ações; resultado implementado na lei), encontrando nexos com os discursos do eixo 1 (temas, valores e crenças nas discussões nas ciências da educação) e do eixo 2 (temas, valores e crenças nos discursos pedagógicos oficiais).

As iniciativas legislativas (projetos de lei e propostas de lei) apresentadas sobre políticas educativas²¹ foram identificadas através de observação documental (ver Anexo 7), considerando aquelas que cumpriam, cumulativamente, os seguintes critérios:

1. Sequência comum da tramitação do processo legislativo completa, isto é:
 - a. Discussão e aprovação da iniciativa na generalidade;
 - b. Distribuição à comissão parlamentar competente para debate, votação e redação do texto final a ser submetido a votação final global;
 - c. Aprovação da iniciativa na votação final;
 - d. Promulgação do decreto da AR pelo presidente da República, referenda ministerial e publicação na forma de lei, isto é, como ato legislativo produzido pela AR e designado por esse nome, em Diário da República.
2. Existência de ata em suporte escrito com a descrição das deliberações públicas tomadas pela comissão parlamentar competente (ver Anexo 8 e Anexo 9), isto é:
 - a. Posições/propostas subscritas por cada partido político e do governo, nos casos em que tal aconteceu;
 - b. Intervenções de cada partido político e do governo, nos casos em que tal aconteceu, fundamentando essas posições/propostas;
 - c. Resultados das votações discriminadas por partido político.

Descrição que garantiria, também, uma comunicação externa das deliberações tomadas com qualidade, nos termos de Raphael e Karpowitz (2014, p.228) de que a “high quality reporting of deliberation (...) makes clear the connections between participants’ conclusions and related reasons, evidence, opposing views, and norms”.

²¹ Não foram analisadas as iniciativas legislativas provenientes das Assembleias Legislativas Regionais dos Açores e da Madeira, nem as iniciativas legislativas apresentadas na AR e relativas às seguintes matérias: investimentos e empréstimos, criação de escolas, construção e obras/reabilitação de escolas, aquisição de equipamentos para escolas, educação ambiental, educação para a saúde, planeamento familiar e educação sexual nas escolas, ensino de religião e moral nas escolas e ensino nos seminários menores, bem como, as iniciativas legislativas apresentadas entre 1980 e 1986 e relativas ao quadro geral ou bases do sistema educativo, matéria analisada com detalhe por vários outros trabalhos (e.g., A. Afonso, 1998; Teodoro, 1995, 2005), outras iniciativas relativas à alteração da LBSE, incluindo as iniciativas apresentadas em 2003 e relativas ao novo quadro geral ou bases do sistema educativo e, ainda, as relacionadas com a investigação científica/política de ciência, e ao orçamento de Estado e às grandes opções do plano.

Neste recorte, não foram consultadas as atas das subcomissões eventuais por não terem competência deliberativa, sendo os relatórios da sua atividade discutidos e submetidos, obrigatoriamente, à comissão no seio da qual foram criadas.

A observação documental permitiu identificar, também, as iniciativas legislativas em que o sentido de voto dos partidos políticos se alterou entre os momentos da votação na generalidade e da votação final da iniciativa legislativa (ver Anexo 7).

A análise do discurso incidiu sobre as intervenções dos partidos políticos, e do governo, nos casos em que tal aconteceu, nas reuniões públicas da comissão permanente com competências especializadas na área da educação; textos que constituíram o terceiro segmento do nosso *corpus* discursivo.

Nessa análise discursiva, visando encontrar nexos entre o desfecho dos processos de deliberação (acordo ou dissenso sobre as ações) com os discursos do Eixo 1 (temas, valores e crenças nas discussões nas ciências da educação) e do Eixo 2 (temas, valores e crenças nos discursos pedagógicos oficiais) trabalhamos o conceito de consenso com base na proposta de Dryzek e Niemeyer (2006), que o subdividem em três dimensões: *consenso normativo* (acordo sobre os valores), *epistémico* (acordo nas crenças) e *preferencial* (acordo manifestado numa preferência expressa — sim ou não, sobre as ações). Já o modelo da ação comunicativa de Habermas (ver pp.20-22), os pressupostos pragmáticos-formais que definiu para a validade do discurso (ver pp.22-24) e as suas propostas para a fundamentação das normas pelos discursos práticos e racionais (ver pp.25-28), forneceram-nos o enquadramento geral para a análise do fenómeno do consenso. Situámos a análise da institucionalização jurídica da decisão, por relação com a conceção do Direito como integridade de Dworkin (ver pp.29-31) e, finalmente, as propostas de Rancière (ver pp.34-35) para a análise dos casos de dissenso, isto é, em que o acordo sobre as ações não seja alcançado.

7.4.3. Fontes de dados

Neste eixo foram utilizadas, para o período entre 1976 e 2009, as seguintes fontes oficiais:

1. Diários da Assembleia da República e Diários da Assembleia da República da I Série²².

Foram consultadas as intervenções em plenário dos governos e dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas apresentadas;

²² O primeiro Diário da Assembleia da República da I Série foi publicado a 17 de outubro de 1977. Até essa data os textos das iniciativas legislativas e textos finais eram publicados em Suplemento.

2. Diários da Assembleia da República da II Série-C. Foram consultados os relatórios de atividade da Comissão de Educação, Ciência e Cultura²³ e a composição e âmbito das subcomissões criadas no seu âmbito;
3. Diários da República. Foram consultadas as leis relativas às iniciativas legislativas analisadas, aprovadas pela AR, promulgadas pelo presidente da República e com referenda ministerial;
4. Arquivo Histórico Parlamentar da Assembleia da República. Foram consultados os livros de atas das reuniões da comissão permanente com competências especializadas na área da educação (ver Anexo 9);
5. Portal/ Sítio institucional da AR. Foram consultados relatórios e estatísticas sobre a atividade parlamentar e outros documentos aí alojados sobre o funcionamento das comissões permanentes especializadas e o processo legislativo comum e, ainda, na base *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* dados sobre as iniciativas legislativas admitidas.

7.5. Âmbito cronológico da investigação

A delimitação do âmbito da investigação em fronteiras ou marcos cronológicos considerou as três fases da constituição do campo científico, consolidação e novos desafios que considerámos estruturantes do desenvolvimento da esfera especializada das ciências da educação (ver p.52), na sua articulação com acontecimentos políticos relevantes para a definição de políticas educativas²⁴, tomando o sentido em que compreendemos este conceito (ver pp.9-11).

A utilização articulada destes dois critérios permitiu-nos identificar três períodos com coerência heurística e de relativa homogeneidade interna:

1. O primeiro, de *constituição do campo científico das ciências da educação*, balizando-se entre julho de 1976 e julho de 1987, considerando como acontecimentos políticos relevantes o início de funções do I Governo Constitucional em 23 de julho de 1976 e a aprovação da LBSE, em 14 de outubro de 1986, durante o mandato do X Governo Constitucional que se iniciou a 6 de novembro de 1985 e terminou a 17 de agosto de 1987;

²³ A publicação desta subsérie do inicia-se a 19 de outubro de 1988; o primeiro relatório de atividade da Comissão de Educação, Ciência e Cultura é publicado a 8 de abril de 1989.

²⁴ Sobre a trajetória das políticas públicas de educação em Portugal, refira-se a proposta de Rodrigues e Araújo (2014, p.13) que concluíram pelo seu desenvolvimento nos seguintes três períodos: os antecedentes da democratização (1955 a 1974), a rutura e a institucionalização de novas regras (1974 a 1985) e, por fim, o desenvolvimento do sistema democrático de ensino (1986 a 2014).

2. Um segundo período, de *consolidação das ciências da educação*, balizando-se entre agosto de 1987 e setembro de 1999, considerando como acontecimentos políticos relevantes o início de funções do XI Governo Constitucional, em 17 de agosto de 1987, o primeiro, no estado democrático pós 25 de abril de 1974, com uma maioria absoluta de deputados na Assembleia da República e a conseguir manter-se em exercício de funções até ao final da legislatura, e a assinatura da Declaração de Bolonha, em 19 de junho de 1999, durante o mandato do XIII Governo Constitucional que se iniciou a 28 de outubro de 1995 e terminou em 25 de outubro de 1999;
3. Um terceiro e último período, de *novos desafios para as ciências da educação*, balizando-se entre outubro de 1999 e outubro de 2009, considerando como acontecimentos políticos relevantes o início de funções, em 25 de outubro de 1999, do XIV Governo Constitucional durante o mandato do qual, se realizou, entre 23 e 24 de março de 2000, o Conselho Europeu extraordinário de Lisboa projetando a construção de um espaço europeu de educação, e o fim do mandato do XVII Governo Constitucional em 26 de outubro de 2009.

Nesta delimitação cronológica incluíram-se os seguintes 17 governos:

1. I Governo Constitucional

Governo constituído com base nos resultados das eleições de 25 de abril de 1976, que deram a vitória ao Partido Socialista (PS). Tomou posse a 23 de julho de 1976 e terminou o mandato a 23 de janeiro de 1978. Primeiro-ministro: Mário Soares. Ministro da Educação e Investigação Científica: Mário Sottomayor Cardia. Partidos com representação parlamentar: PS, Partido Popular Democrático (PPD), CDS, Partido Comunista Português (PCP) e União Democrática Popular (UDP).

2. II Governo Constitucional

Governo constituído com base numa coligação (acordo político) entre o PS e o CDS. Tomou posse a 23 de janeiro de 1978 e terminou o mandato a 29 de agosto de 1978. Primeiro-ministro: Mário Soares. Ministro da Educação e Cultura: Mário Sottomayor Cardia. Partidos com representação parlamentar: PS, PSD²⁵, CDS, PCP e UDP.

²⁵ Inscrito no Tribunal Constitucional em 17 de janeiro de 1975 como Partido Popular Democrático (com a sigla PPD), alterou essa inscrição para Partido Social Democrata (com a sigla PPD/PSD) em 3 de outubro de 1976. Neste trabalho utilizámos a sigla PSD, usada na comunicação oficial do partido e nos documentos que consultámos.

3. III Governo Constitucional

Governo constituído por iniciativa do presidente da República António Ramalho Eanes. Tomou posse a 29 de agosto de 1978 e terminou o mandato em 22 de novembro de 1978. Primeiro-ministro: Alfredo Nobre da Costa. Ministro da Educação e Investigação Científica: Carlos Lloyd Braga. Partidos com representação parlamentar: PS, PSD, CDS, PCP e UDP.

4. IV Governo Constitucional

Governo constituído por iniciativa do presidente da República António Ramalho Eanes. Tomou posse a 22 de novembro de 1978 e terminou o mandato a 7 de julho de 1979. Primeiro-ministro: Carlos da Mota Pinto. Ministro da Educação e Investigação Científica: Luís Valente de Oliveira. Partidos com representação parlamentar: PS, PSD, CDS, PCP e UDP.

5. V Governo Constitucional

Governo constituído por iniciativa do presidente da República Ramalho Eanes. Tomou posse a 1 de agosto de 1979 e terminou o seu mandato a 3 de janeiro de 1980. Primeira-Ministra: Maria de Lurdes Pintasilgo. Ministro da Coordenação Cultural e da Cultura e da Ciência: Adérito Sedas Nunes²⁶. Ministro da Educação: Luís Veiga da Cunha. Partidos com representação parlamentar: PS, PSD, CDS, PCP e UDP.

6. VI Governo Constitucional

Governo constituído com base nos resultados das eleições de 2 de dezembro de 1979 que deram uma vitória à coligação eleitoral Aliança Democrática (AD), formada pelo PSD, o CDS e o Partido Popular Monárquico (PPM). Tomou posse a 3 de janeiro de 1980 e terminou o mandato a 9 de janeiro de 1981, na sequência do falecimento do primeiro-ministro. Primeiro-ministro: Francisco Sá Carneiro. Ministro da Educação e Ciência: Vítor Pereira Crespo. Partidos com representação parlamentar: PSD, PS, PCP, CDS, PPM, Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral (MDP/CDE) e UDP.

7. VII Governo Constitucional

Governo constituído com base nos resultados das eleições de 5 de outubro de 1980 que deram uma vitória à coligação eleitoral AD, formada pelo PSD, o CDS e o PPM. Tomou posse a 9 de janeiro de 1981 e terminou o mandato a 4 de setembro de 1981. Primeiro-ministro: Francisco Pinto Balsemão. Ministro da Educação: Vítor Crespo. Partidos e agrupamentos parlamentares:

²⁶ Ministro com a tutela da Coordenação Cultural que compreendia a coordenação da política de desenvolvimento cultural propriamente dita, mas, também, da política científica, da política de comunicação social e da política educativa.

PSD, PS, PCP, CDS, PPM, União da Esquerda para a Democracia Socialista (UEDS)²⁷, Ação Social Democrata Independente (ASDI)²⁸, MDP/CDE e UDP.

8. VIII Governo Constitucional

Governo constituído com base numa coligação (acordo político) entre o PSD, o CDS e o PPM. Tomou posse a 4 de setembro de 1981 e terminou o mandato a 9 de junho de 1983. Primeiro-ministro: Francisco Pinto Balsemão. Ministro da Educação e das Universidades: Vítor Crespo (até 12 de junho de 1982) e João Fraústo da Silva (a partir dessa data e até ao termo do mandato do executivo). Partidos e agrupamentos parlamentares: PSD, PS, PCP, CDS, PPM, UEDS, ASDI, MDP/CDE e UDP

9. IX Governo Constitucional

Governo constituído com base numa coligação pós-eleitoral (acordo político) entre o PS e o PSD, com base nos resultados das eleições de 25 de abril de 1983. Tomou posse a 9 de junho de 1983 e terminou o mandato a 6 de novembro de 1985. Primeiro-ministro: Mário Soares. Ministro da Educação: José Augusto Seabra (a que sucederá, em 1985 e até ao termo do mandato do executivo, João de Deus Pinheiro). Partidos e agrupamentos parlamentares: PS, PSD, PCP, CDS, MDP/CDE, Movimento Ecológico Português - Os Verdes (MEP-PV), UEDS e ASDI.

10. X Governo Constitucional

Governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 6 de outubro de 1985 (maioria relativa do PSD). Tomou posse a 6 de novembro de 1985 e terminou o mandato a 17 de agosto de 1987. Primeiro-ministro: Aníbal Cavaco Silva. Ministro da Educação e Ciência: João de Deus Pinheiro. Partidos com representação parlamentar: PPD/PSD, PS, Partido Renovador Democrático (PRD), PCP, CDS, MDP/CDE e MEP-PV.

11. XI Governo Constitucional

Governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 19 de julho de 1987 (maioria absoluta do PSD). Tomou posse em 17 de agosto de 1987 e terminou o mandato no termo da legislatura, em 31 de outubro de 1991. Primeiro-ministro: Aníbal Cavaco Silva. Ministro da Educação: Roberto Carneiro. Partidos e agrupamentos parlamentares: PSD, PS, PCP,

²⁷ A UEDS participou nas eleições legislativas de 1980 coligado com o PS e a ASDI na Frente Republicana e Socialista (FRS). Nas eleições de 1983, os membros do partido integraram as listas do PS. Os deputados eleitos em 1980 e 1983 formaram um agrupamento parlamentar.

²⁸ Os deputados eleitos em 1980 (na lista da FRS) e 1983 (na lista do PS) formaram um agrupamento parlamentar.

Partido Renovador Democrático (PRD), CDS, Partido Ecologista “Os Verdes” (PEV) e Intervenção Democrática (ID)²⁹.

12. XII Governo Constitucional

Governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 6 de outubro de 1991 (maioria absoluta do PSD). Tomou posse em 31 de outubro de 1991 e terminou o mandato no termo da legislatura, em 28 de outubro de 1995. Primeiro-ministro: Aníbal Cavaco Silva. Ministro da Educação: Diamantino Durão (até 19 de março de 1992), a que se sucederão António Couto dos Santos (até 7 de dezembro de 1993) e Manuela Ferreira Leite (até ao termo do mandato do executivo). Partidos com representação parlamentar: PSD, PS, PCP, CDS, PEV e Partido da Solidariedade Nacional (PSN).

13. XIII Governo Constitucional

Governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 1 de outubro de 1995 (maioria relativa do PS). Tomou posse em 28 de outubro de 1995 e terminou o mandato no termo da legislatura, em 25 de outubro de 1999. Primeiro-ministro: António Guterres. Ministro da Educação: Eduardo Marçal Grilo. Partidos com representação parlamentar: PS, PSD, Partido do Centro Democrático Social - Partido Popular (CDS-PP)³⁰, PCP e PEV.

14. XIV Governo Constitucional

Governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 10 de outubro de 1999 (maioria relativa do PS). Tomou posse a 25 de outubro de 1999 e terminou o mandato a 6 de abril de 2002, com a demissão do primeiro-ministro. Primeiro-ministro: António Guterres. Ministro da Educação: Guilherme d'Oliveira Martins (até 14 de setembro de 2000), a que se sucederão Augusto Santos Silva (até 3 de julho de 2001) e Júlio Pedrosa (até ao termo do mandato do executivo). Partidos com representação parlamentar: PS, PSD, CDS-PP, PCP, Bloco de Esquerda (BE) e PEV.

15. XV Governo Constitucional

Governo constituído com base numa coligação pós-eleitoral (acordo político) entre o PSD e o CDS-PP com base nos resultados das eleições de 17 de março de 2002. Tomou posse a 6 de abril de 2002 e terminou o mandato a 17 de julho de 2004, após demissão do Primeiro-ministro José Manuel Durão Barroso. Primeiro-ministro: José Manuel Durão Barroso. Ministro da

²⁹ Agrupamento parlamentar constituído por membros da associação política ID eleitos pelo PCP, nas eleições de 1987, como deputados independentes.

³⁰ Denominação alterada em janeiro de 1993.

Educação: David Justino. Partidos com representação parlamentar: PSD, PS, CDS-PP, PCP, BE e PEV.

16. XVI Governo Constitucional

Governo constituído com base numa coligação (acordo político de incidência parlamentar) entre o PSD e o PP e nomeado pelo presidente da República, após demissão do primeiro-ministro José Manuel Durão Barroso. Tomou posse a 17 de julho de 2004 e cessou o mandato a 12 de março de 2005, com a dissolução da AR pelo presidente da República. Primeiro-ministro: Pedro Santana Lopes. Ministra da Educação: Maria do Carmo Seabra. Partidos com representação parlamentar: PSD, PS, CDS-PP, PCP, BE e PEV.

17. XVII Governo Constitucional

Governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 20 de fevereiro de 2005 (maioria absoluta do PS). Tomou posse em 12 de março de 2005 e terminou o mandato no termo da legislatura, em 26 de outubro de 2009. Primeiro-ministro: José Sócrates. Ministra da Educação: Maria de Lurdes Rodrigues. Partidos com representação parlamentar: PS, PSD, PCP, CDS-PP, BE e PEV.

Uma última nota sobre o quadro político-institucional e dois dos seus traços principais. O primeiro, entre 1976 e 1987, arco temporal que cobre o exercício de funções do I Governo Constitucional ao X Governo Constitucional, caracterizado pela presença de um sistema partidário fragmentado (sistema polarizado multipartidário) e por uma instabilidade governativa endémica que as coligações/acordos entre partidos políticos se mostraram incapazes de resolver e que estiveram associadas, como explicou Magalhães (2005, p.190), “a dificuldades na aprovação e implementação de reformas (...) extremamente necessárias”. Ao longo dessas duas décadas assistiu-se, por outro lado, a uma maior aproximação ideológica entre os partidos políticos à direita do comunismo sem que, contudo, essa fluidez ou esbatimento de diferenças se tenha imposto como igualdade ideológica (Freire, 2006, 2007; Guedes, 2012).

O segundo, a partir de 1987, período que cobre o exercício de funções do XI Governo Constitucional ao XVII Governo Constitucional, em que se assiste a uma “abrupta viragem maioritária” (Magalhães, 2005, p.173), com redução do número de partidos significativos, a emergência de governos de partido único que se mantêm em exercício de funções até ao final da legislatura, e a alternância no poder entre o PS e o PSD, os dois principais partidos centristas (sistema polarizado de dois partidos políticos). Por outro lado, assiste-se, também, a uma progressiva erosão do apoio eleitoral ao CDS, sobretudo, após as eleições de 1983, e do PCP, a partir das eleições legislativas de 1991. Nas eleições de 2002 alguns dos partidos pequenos

evidenciam capacidade de resistência ao voto útil (e.g. BE); capacidade que se manteve em 2005 e refreou a tendência para o bipartidarismo.

7.6. Questões de método e de fiabilidade e validade científica

Para assegurar a necessária compreensão e coerência ao conhecimento reconstruído (Alves & Azevedo, 2010; Coutinho, 2013) adotámos um modelo topológico (de Bruyne, Herman, & de Schoutheete, 1974; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010) em que quatro instâncias ou polos se articularam iterativamente.

O *polo epistemológico*, reportando-se a uma epistemologia interna, nas suas dimensões teórica e metodológica, e a um princípio epistemológico que perspetiva o investigador como um intérprete e a investigação como um processo de compreensão reconstrutiva do conhecimento sobre o seu objeto (Habermas, 2010). Tratando-se de um processo de reconstrução racional, que articula a descrição, a interpretação e a explicação, o intérprete pode chegar na prática da compreensão a um juízo independente, na medida em que, justamente, “toda a interpretação é uma interpretação racional” e que “o intérprete tem de sopesar os motivos que em primeiro lugar tornam o *interpretandum* compreensível” (Habermas, 2010, p.24).

O *polo teórico*, referenciando as teorias estabelecidas e os conceitos selecionados-construídos (Fortin, 1999, 2009; Quivy & van Campenhoudt, 2008) a que se assimilou uma dupla finalidade: por um lado, de quadro orientador para a recolha de informação e, por outro, de quadro de análise e de interpretação da informação recolhida.

O *polo morfológico* através do qual se clarificaram as relações entre os três eixos de problematização *Esfera especializada das ciências da educação: atores, espaços de discussão e contributos*; *Fluxos comunicativos entre a esfera especializada das ciências da educação e o complexo parlamentar*; e *Deliberação, consenso e institucionalização das decisões*, e o seu significado, numa interpretação perspetivada e circular, isto é, da análise da informação para o polo teórico como quadro de interpretação e de contraste dessa análise, e vice-versa (Rosado, 2012; Tracy, 2013).

Por fim, o *polo técnico*, relativo aos procedimentos de recolha e análise da informação. Na recolha da informação recorreremos, seguindo a tipologia de Punch (2005, 2009), a duas variedades de fontes escritas, fontes oficiais de acesso aberto e fontes públicas, numa recolha que abrangue fontes primárias e secundárias e que se circunscreveu a dados invocados, ou seja, a dados cuja constituição, por um lado, é anterior ou exterior à investigação, e a natureza do seu suporte e o seu formato, por outro, é independente do investigador (van der Maren, 1996).

A recolha documental foi utilizada com o objetivo de identificar documentos, de coligir “materiais em bruto” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 149). Para garantir a qualidade dessa recolha utilizaram-se os critérios de avaliação externa da autenticidade, credibilidade e representatividade dos documentos recolhidos (Mason, 2002; Robinson, 2010), e da sua pertinência e relevância para o conhecimento que se pretendeu reconstruir (N. Afonso, 2005).

Esses dados, em linguagem na forma de texto alargado, (Miles & Huberman, 1994), foram analisados com recurso à observação documental (Dias, 2009; Duverger, 1981) e à análise do discurso (Bronckart, 1996, 2000, 2005a, 2005b, 2008). Na observação documental, essa análise interna, como explicou Duverger (1981, p.152), “resume los rasgos fundamentales del documento, los conecta con los aspectos secundarios y deduce la relación de las ideas”. Adicionalmente, “si la extensión del documento obliga a dividir el trabajo, se sigue en lo posible el orden del propio documento, sus divisiones naturales. En este sentido podríamos decir que el análisis (...) es orgánico” (Duverger, 1981, pp.152-153).

Já para a análise da produção discursiva dos atores/*corpus* de textos selecionados como ações de linguagem, isto é, como unidades comunicativas globais em relação de interdependência com o seu contexto acional e social, utilizámos a análise do discurso perspectivada, como expusemos no Capítulo 2, no quadro do interacionismo sociodiscursivo em que se inscrevem os trabalhos de Bronckart utilizando os contextualizadores e organizadores da análise aí descritos (ver pp.14-15).

Quanto aos critérios de validade (*validity*) e fiabilidade (*reliability*), partilhando a perspetiva de Morse, Barrett, Mayan, Olson e Spiers (2002) para quem os conceitos de validade e fiabilidade são pertinentes na investigação qualitativa, utilizámos *standards* de rigor (Coutinho, 2008) que permitissem uma avaliação interna e externa da qualidade processual (Flick, 2005) desta investigação. Numa investigação qualitativa, como a que desenvolvemos, a avaliação interna refere-se aos mecanismos de verificação utilizados ao longo do processo de investigação. Como explicaram Morse et al. (2002, pp.9-10):

These mechanisms are woven into every step of the inquiry to construct a solid product (...) by identifying and correcting errors before they are built in to the developing model and before they subvert the analysis (...). Data are systematically checked, focus is maintained, and the fit of data and the conceptual work of analysis and interpretation are monitored and confirmed constantly. Verification strategies help the researcher identify when to continue, stop or modify the research process in order to achieve reliability and validity and ensure rigor.

Com base nas estratégias de verificação sugeridas por esse conjunto de autores verificámos, assim, de forma sistemática, cumulativa e por relação com o modelo topológico que adotámos, a coerência metodológica (adequação do desenho metodológico para responder à

pergunta de partida; polo morfológico), a adequação da informação recolhida e dos *corpora* documental e de análise constituídos (dados suficientes/saturados e com poder informativo; polo técnico) e da base de conceitos e teórica (fundamentação, amplitude e consistência; polo teórico) para sustentar a compreensão desses dados.

Considerando, por outro lado, que qualquer reconstrução racional tem apenas um estatuto hipotético necessitando de confirmações ulteriores (Habermas, 2002), ao detalhar neste capítulo a lógica interna da investigação desenvolvida procurámos fornecer, também, um *audit trail* (Schwandt & Halpern, 1988), capaz de permitir ao leitor externo essa avaliação *post hoc*.

Últimas notas para a ortografia, que seguiu o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e, nas dúvidas sobre a sua aplicação, os esclarecimentos e sugestões que encontrámos no Portal de Língua Portuguesa (2017) e no Ciberdúvidas de Língua Portuguesa (2017), e para a referência bibliográfica e estilo utilizado na apresentação dos quadros informativos, utilizámos as convenções estabelecidas pela APA - American Psychological Association (2010; 6.^a edição). Na referência de documentos legislativos e judiciais, que a APA remete para o The Bluebook (2016), sistema não adaptado à realidade portuguesa, seguimos o modelo sugerido pela norma portuguesa NP 405-1 (1994) na ordem dos elementos, mas com simplificação dos dados bibliográficos que não prejudicavam a identificação ou localização dos referidos documentos.

PARTE C – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 8

8. PRIMEIRA FASE: JULHO DE 1976 A JULHO DE 1987

8.1. A constituição do campo científico das ciências da educação

8.1.1. A formação inicial de professores como causa determinante

Em 1976, marco cronológico que pelos motivos que expusemos anteriormente (ver pp.66-67) situa o início da nossa investigação, as ciências da educação como área científica, desdobrada nas disciplinas de psicologia pedagógica I e II, didática geral, orientação e organização escolares, incluía-se no ramo de formação educacional das licenciaturas em matemática, física, química, geologia e biologia, ministradas pelas Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa e do Porto e pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Instituída em 1971, a formação educacional visava, fundamentalmente, preparar professores para a leção no curso geral do ensino secundário (assim designado depois da unificação, em 1975, das vias liceal e técnica), seguindo um modelo em que as componentes principais de formação científica, psicopedagógica e metodológica da especialidade e, ainda, de prática docente supervisionada (estágio pedagógico), se sucediam sequencialmente.

Em 1983, dando sequência ao Decreto-Lei n.º 66/80 que, três anos antes, durante a vigência do VI Governo Constitucional, havia estabelecido a organização do ensino superior universitário em departamentos, foi criado como “afirmação da sua vocação para a formação de professores” (Valente, 2002, p.6), um Departamento de Educação na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FC-UL). A esta unidade orgânica foram atribuídas, entre outras competências, a formação de docentes, investigadores e técnicos superiores qualificados no domínio da educação, o ensino das disciplinas de índole educacional das licenciaturas destinadas à formação dos docentes de ciências, a organização de cursos de ensino graduado no domínio da formação de docentes, a colaboração na orientação dos estágios profissionalizantes das licenciaturas em ensino, a publicação de estudos e a elaboração de programas de investigação (DR, I Série, n.º 142, 1983).

Logo no ano seguinte, em 1984, foi criado na FC-UL o mestrado em educação, nas especialidades de metodologia do ensino das ciências, supervisão e orientação pedagógica, psicopedagogia e análise social da educação. Curso que, como registou Valente (2002, p.11), foi “alvo de contestação por parte da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação”; Faculdade que integrava a mesma Universidade, com algumas atribuições na área do ensino, investigação e prestação de serviços à comunidade que se parecem sobrepor às que foram outorgadas ao Departamento de Educação. Ainda no ano de 1984 é criado na FC-UL o doutoramento em

educação nas especialidades de análise social da educação, história e filosofia da educação, pedagogia, supervisão e orientação pedagógica, psicologia educacional e didática das ciências.

Por outro lado, dando relevância a um velho diploma publicado em 1967 e que autorizava “a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério” (DG, I Série, n.º 59, 1967, p.270) iniciam-se, no ano letivo de 1975/1976, nas novas Universidades de Aveiro e Minho e, ainda, no Instituto Politécnico da Covilhã, cursos integrados de formação inicial de professores visando preparar para o magistério no ensino preparatório e no curso geral unificado mas seguindo um modelo em que as componentes de formação científica para o futuro ensino, em ciências da educação e de prática pedagógica, eram integradas em paralelo no currículo, culminando a componente prática com o estágio pedagógico a realizar no último ano do curso (Lima, Castro, Magalhães, & Pacheco, 1995).

Estes cursos, bem como aqueles que começaram a ser lecionados no Instituto Universitário dos Açores, sendo “reconhecidas como válidas as experiências pedagógicas levadas a cabo” (DR, I Série, n.º 163, 1978, p.1319) são instituídos oficialmente como bacharelatos em 1978, durante a vigência do II Governo Constitucional e reconfigurados pouco tempo depois, passam a ser ministrados como licenciaturas em ensino destinadas a formar professores para o ensino preparatório, curso geral e cursos complementares do ensino secundário, no Instituto Universitário dos Açores, na Universidade do Minho, no Instituto Universitário de Évora e na Universidade de Aveiro.

O modelo integrado de formação destas licenciaturas em ensino funcionará como padrão para as que serão criadas, posteriormente, no Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro e na Universidade da Beira Interior. Refira-se, ainda, que entre as condições reunidas pelo Instituto Universitário da Beira Interior (criado em substituição do Instituto Politécnico da Covilhã) para a sua reconversão em Universidade se indicou, justamente, a criação de cursos de licenciatura nas áreas de ensino (DR, I Série, n.º 99, 1986); fator que foi invocado, igualmente, no diploma que decretou a reconversão do Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro em Universidade (DR, I Série, n.º 68, 1986).

Ainda no ano de 1978 é criado na Universidade de Aveiro o primeiro Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP),

Revestindo a natureza de uma instituição piloto, onde se promoverá pela primeira vez em Portugal numa mesma escola a formação inicial de professores para educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, se institucionalizarão práticas de formação contínua, se prepararão professores para as áreas vocacionais, se prestará apoio pedagógico aos docentes dos vários níveis de ensino (incluindo

o ensino superior), se ministrarão cursos em Ciências da Educação e se desenvolverão programas de investigação. (DR, I Série, n.º 296, 1979, p.2752)

Visando a prossecução de atividades idênticas de formação do professorado para todos os níveis de ensino (da educação pré-escolar ao ensino superior), de investigação em ciências da educação, de apoio pedagógico, técnico e no âmbito da administração escolar aos docentes e escolas e, ainda, de colaboração no desenvolvimento cultural das regiões onde se inserem, são criados outros dois CIFOP, em 1984 e 1986, respetivamente, na Universidade do Minho e na Universidade de Évora.

Em 1983 foi criado o ramo de formação educacional da licenciatura em Educação Física do Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa; sucedem-se, em 1987, a criação do ramo de formação educacional da licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e dos ramos de formação educacional de várias licenciaturas (por exemplo, Filosofia, Geografia, História, Línguas e Literaturas Modernas na variante de Estudos Portugueses, etc.) nas Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra, Porto e Lisboa, bem como, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

No que respeita ao ensino politécnico, o princípio de que ensino superior seria assegurado por universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores foi consignado, ainda em 1973, pela Lei n.º 5/73 (ver pp.43-45). No diploma que decretou a criação destes estabelecimentos de ensino especificou-se que os institutos politécnicos “são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração”, que as escolas normais superiores “são centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, em especial para o preparatório, que ministram cursos superiores de curta duração” e que ambos os estabelecimentos de ensino poderão, também, ministrar “disciplinas básicas integradas nas licenciaturas professadas nas Universidades” (DG, n.º 188, 1973, p.1402).

Em 1977, no Decreto-Lei n.º 427-B/77 que durante a vigência do I Governo Constitucional instituiu o ensino superior de curta duração (de quatro e seis semestres), para a formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação de nível superior intermédio, prevê-se a criação de escolas superiores técnicas e de escolas superiores de educação, tendo estas últimas como finalidades essenciais a formação qualificada de educadores de infância e de professores do ensino primário e a prestação de apoio à formação em serviço destes docentes. O Decreto-Lei n.º 513-T/79 renomeou, em 1979, o ensino superior de curta duração para ensino superior politécnico e, no quadro do ordenamento aí estabelecido para o continente, determinou que as escolas superiores técnicas e as escolas superiores de educação fossem agrupadas em institutos

politécnicos “com uma função de coordenação entre as escolas e de diálogo com o ME, função esta semelhante à das Universidades em relação às Faculdades e ao ME” (DR, I Série, n.º 296, 1979, p.3350(62)). Relativamente às atribuições das Escolas Superiores de Educação (ESE) foi-lhes conferida a capacidade para fazerem a formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos primário e preparatório (do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, inclusive) e a de “desempenhar um papel importante no que concerne à formação em serviço e, bem assim, à actualização e reciclagem de docentes e profissionais de educação” (DR, I Série, n.º 296, 1979, p.3350(61)). Nas ESE de Lisboa e Porto seriam, ainda, ministrados cursos de especialização no domínio do ensino especial resultando tal curso, em Lisboa, da reconversão do curso de especialização de professores de crianças inadaptadas até então ministrado pelo Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira.

O mesmo Decreto-Lei n.º 513-T/79 estabeleceu, também, um calendário, entre 1980 e 1984, para a instalação das escolas superiores de educação; período durante o qual se desenvolveram ações visando a construção dos edifícios escolares, a aquisição de equipamentos e a formação dos professores, com a contratualização entre o Ministério da Educação e as universidades de Aveiro e do Minho, de Bordéus, em França, e de Boston, nos Estados Unidos da América, “a formação de cerca de uma centena e meia de docentes, em mestrados de várias especialidades das áreas de educação e ensino, destinados à colocação nas ESE para garantir um grupo de professores qualificados no arranque e futuro funcionamento daquelas” (Lemos, 2014, p.294).

Quanto ao número de escolas no continente, estipulou-se que fosse criada uma ESE por capital de distrito, com exceção de Aveiro, Braga e Évora. Em 1983 iniciou atividades a ESE de Viseu. Em 1985 e com maior expressão a partir de 1986 — ano da aprovação da LBSE que, como vimos (ver pp.43-46), estatui, por um lado, a organização do ensino superior nas modalidades de ensino universitário e politécnico e, por outro, a realização do ensino politécnico em escolas superiores especializadas, entre outros, no domínio da educação — e 1987, iniciaram-se cursos, primeiro, de formação em serviço e, depois, de formação inicial de professores, em várias outras ESE (Beja, Castelo Branco, Faro, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal e Viana do Castelo).

8.1.2. A institucionalização das ciências da educação nas universidades

Em 1976, durante o mandato do VI Governo Provisório foi criada na Universidade de Lisboa (UL), a Faculdade de Pedagogia tendo como objetivo específico o ensino e o estudo das

ciências da educação, sendo “o processo da aprendizagem, desde o ensino infantil até à educação permanente na idade adulta, (...) o tema de investigação que deve congrega os esforços de todos os que nela trabalham” (DR, I Série, n.º 42, 1976, p.357). Prevvia-se, também, que nela fossem “incluídas outras matérias como economia, ciências sociais e administração, que terão cada vez maior incidência nos programas do ensino secundário e cujas escolas especializadas não têm uma tradição de formação de professores” (DR, I Série, n.º 42, 1976, p.357). Seria, aliás, a reunião destas especialidades que lhe conferiria “o carácter de interdisciplinaridade que se pretende estimular no ensino secundário”, sem ser “sacrificada uma unidade intrínseca, porque o facto de as diversas matérias serem tratadas com um fim educacional fará sobressair o que há de específico no próprio fenómeno de ensinar e de aprender” (DR, I Série, n.º 42, 1976, p.357).

Se no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 147/76 assim se justificava a sua criação:

Durante anos recaiu, quase exclusivamente, sobre as Faculdades de Letras e de Ciências o encargo de formarem os professores do ensino secundário. Os cursos nelas professados oscilaram sempre entre esse objectivo e o da formação de especialistas de alto nível, destinados à investigação e a outras profissões não ligadas ao ensino. Uma tarefa prejudica a outra: a especialização no domínio das técnicas e das ciências, cada vez mais acentuada, tende a fazer divergir os métodos de formação de especialistas dos adequados à formação dos futuros professores. (DR, I Série, n.º 42, 1976, p.357)

Em sentido oposto, em 1977, durante a vigência do I Governo Constitucional, no diploma que decretou a sua extinção considerou-se que “a preparação de professores não deve afastar-se do desenvolvimento das ciências e disciplinas que o futuro pedagogo irá cultivar. O ensino pré-universitário só terá a beneficiar de uma maior exigência científica na formação dos professores, para o que se torna indispensável que as Faculdades de Letras e Ciências se assumam como estabelecimentos de alto nível, simultaneamente científico e pedagógico” (DR, I Série, n.º 56, 1977, p.402).

Só em 1980, no mandato do VI Governo Constitucional, foram criadas as Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, como “uma transformação e extensão dos Cursos Superiores de Psicologia” (DR, I Série, n.º 256, 1980, p.3758). Como se explicou no preâmbulo do referido decreto-lei foi, justamente, “a complementaridade e afinidade dos domínios da psicologia com os das ciências da educação, equacionada numa perspectiva económica de custos e estruturas institucionais e administrativas” (DR, I Série, n.º 256, 1980, p.3758), que permitiu atribuir a estas “novas” Faculdades, essa dupla valência científica.

O curso superior de psicologia, conferindo o grau académico de licenciado, foi criado, recorde-se, nas Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto pelo Decreto n.º 12/77, para responder a uma “antiga aspiração da Universidade portuguesa (...) a que o desenvolvimento deste ramo da ciência e as crescentes necessidades sentidas pela sociedade (...) veio dar actualizada relevância” (DR, I Série, n.º 16, 1977, p.112). Os cursos são provisoriamente instalados nas Faculdades de Letras de cada uma das Universidades, “recebendo delas o necessário apoio administrativo, mas mantendo a sua autonomia científica, pedagógica e de gestão” (DR, I Série, n.º 16, 1977, p.113).

Embora a criação de Escolas Superiores de Psicologia já estivesse prevista no diploma fundador do curso superior de psicologia, o Ministério da Educação e Ciência justificou pela experiência colhida e o desenvolvimento alcançado por esses cursos, a sua transformação em estabelecimentos de ensino superior universitário, com uma estrutura mais adequada ao alargamento das atividades docentes e de investigação e “à satisfação das necessidades que se fazem sentir nos domínios científicos do seu âmbito” (DR, I Série, n.º 256, 1980, p.3758).

Como fins a prosseguir pelas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto definiram-se, “o ensino, a investigação científica e a extensão cultural nos domínios da Psicologia e das Ciências da Educação” (D.R., I Série, n.º 256, 1980, p.3758) competindo neste âmbito, a cada uma das Faculdades, a organização de cursos de licenciatura nos vários domínios da psicologia e das ciências da educação, de cursos conducentes à atribuição dos graus de mestre e doutor, de cursos complementares de ciências da educação, visando a qualificação profissional para o exercício da docência de licenciados ou bacharéis e de cursos de especialização, atualização e de formação em serviço, nos vários domínios da psicologia e das ciências da educação e destinados, entre outros, a psicólogos, técnicos de educação e professores. O elenco de atribuições estendia-se, ainda, à colaboração na docência e desenvolvimento das componentes psicológicas e pedagógicas de cursos de licenciatura e de formação de professores ou de educadores de infância de outros estabelecimentos de ensino superior, ao desenvolvimento de projetos de investigação científica nos vários domínios da psicologia e das ciências da educação, ao apoio pedagógico e científico a instituições, organizações e serviços que o solicitassem e, finalmente, à prestação de serviços à comunidade, desde que enquadrados numa perspetiva de apoio prático ao ensino e à investigação, nos vários domínios da psicologia e das ciências da educação (DR, I Série, n.º 256, 1980).

Em 1982, durante a vigência do VIII Governo Constitucional, foi criado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL), o curso especializado conducente ao mestrado em ciências da educação, nas áreas de especialidade de

análise e organização do ensino e psicologia da educação, dispondo-se no texto legal que o instituiu, não só, que uma percentagem do *numerus clausus* a fixar ficaria reservada para docentes de estabelecimentos de ensino superior mas também, que teriam prioridade absoluta no recrutamento, os docentes das ESE e do CIFOP da Universidade de Aveiro (DR, I Série, n.º 117, 1982).

O primeiro curso de licenciatura em ciências da educação foi lecionado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), no ano letivo de 1987/1988, durante a vigência do XI Governo Constitucional, justificando-se a sua criação pelo trabalho realizado na Faculdade de “desenvolvimento e consolidação da área das Ciências da Educação” (DR, I Série, n.º 225, 1987, p.3679). A criação desta licenciatura teria significado no plano simbólico, segundo Correia (1993a, p.31), “o reconhecimento por parte da instituição universitária da capacidade do campo da investigação educacional produzir saberes e/ou ‘démarches’ reflexivas, susceptíveis de organizarem ou de constituírem os núcleos estruturadores de formações longas que não se confundem com a formação tecnológica de profissionais de educação”.

Nesse diploma regulamentador, estipulou-se o desdobramento do curso em ramos “dos quais se cria desde já o ramo de Educação da Criança” (DR, I Série, n.º 225, 1987, p.3680) e recomendou-se face às “características específicas do curso e do conjunto das suas habilitações de acesso (...) a organização de um concurso próprio no âmbito da Universidade” (DR, I Série, n.º 225, 1987, p.3679). A admissão realizava-se, assim, em cada ano letivo, através de um concurso local, cabendo ao júri designado pelo conselho científico da FPCE fixar os conteúdos das provas, os critérios de avaliação, seleção e seriação e, ainda, dar execução às provas e proceder à sua apreciação. As provas de acesso integravam para todos os contingentes de habilitação uma fase de pré-seleção de natureza documental e uma fase de seleção constituída por provas específicas e, eventualmente, entrevistas (DR, I Série, n.º 225, 1987).

Já as vagas eram distribuídas por contingentes com *numerus clausus* estabelecidos pela Faculdade, por relação com as habilitações de acesso do público-alvo discente: aluno/a(s) com exame *ad hoc* realizado, diplomado/a(s) com curso de qualquer via do 12º ano de escolaridade, titulares de cursos de educadores de infância e de professores do ensino primário e, ainda, profissionais de serviço social e de enfermagem, podendo o conselho científico creditar essa formação académica anterior, com a dispensa da instrução e aprovação num conjunto de disciplinas do plano de estudos. Será, precisamente, esta composição do público escolar visando responder às necessidades de uma procura mais heterogénea, que segundo Correia (1993a, p.32)

será demonstrativa de que “a relevância social dos saberes educativos é mais ampla do que a sua pertinência tecnológico-didáctica para a formação de professores”.

8.2. Atores, espaços de discussão e contributos

A afirmação institucional das ciências da educação, entre julho de 1976 e julho de 1987, articulou-se, como vimos, à oferta de cursos de formação de professores que se multiplicaram, primeiro, no ensino superior universitário e, depois, no ensino superior politécnico. Contudo, se o desenvolvimento desta oferta formativa, que contemplava nos seus planos de estudo componentes de formação em ciências da educação e das outras funções de investigação e de apoio pedagógico e científico que se lhe associavam, obrigava, naturalmente, à formação de pessoal docente especializado, na verdade, o impulso para a preparação destes especialistas havia sido dado antes.

Em 1963 foi criado pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), instituição de direito privado e que consagra a Educação como um dos seus fins estatutários, o Centro de Investigação Pedagógica (CIP), com o objetivo de promover a investigação, entre outras, nas áreas da psicopedagogia, pedagogia, didática, psicologia e sociologia da educação e “propiciar a difusão das respectivas técnicas e métodos, bem como levar a efeito, por si próprio ou em colaboração com os serviços qualificados do Ministério da Educação Nacional e de outras entidades, estudos, inquéritos e prospecções” (CIP, 1965, p.5). O CIP, até à sua extinção em 1980 (ano, recorde-se, da criação das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação nas Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto) terá contribuído para a constituição de um primeiro núcleo de investigadores, que se envolveu em atividades diversas de sistematização de informação, reflexão e construção de conhecimento sobre temas do ensino e da educação e, sobretudo, na elaboração de estudos e programas de formação de professores nas áreas do ensino da matemática e do português.

A atribuição de bolsas e subsídios para a realização de trabalhos de investigação e de estudos pós-graduados em Portugal e no estrangeiro foi outra linha de atuação relevante da FCG. A primeira bolsa de pós-graduação foi concedida em outubro de 1956 e, poucos anos depois, em 1965, um parecer do seu Conselho Consultivo recomendou a atribuição de “bolsas dirigidas” em áreas que considerou de grande importância e até então de desenvolvimento incipiente no país, como por exemplo, a da aprendizagem de técnicas modernas de ensino, concurso dirigido a professores de todos os níveis de ensino não superior e que, como se sublinhou, “logo desperta o maior interesse” (FCG, 1981, p.42). Foram atribuídas pela FCG, de forma sistemática e ao longo do período temporal que neste capítulo analisamos (1976-1987), bolsas para a realização de

estudos de pós-graduação no estrangeiro (mestrados e doutoramentos) nas áreas da pedagogia (designação adotada até 1981) e das ciências da educação (designação adotada depois dessa data); ação que terá representado, para Nóvoa e Ó (2007), um esforço da instituição para acompanhar as tendências internacionais e cumprir, simultaneamente, uma “missão supletiva” ao Estado, ao privilegiar áreas menos cobertas pela sua intervenção.

Também organismos governamentais como o Instituto para a Alta Cultura (IAC), até 1977 e o Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC) depois dessa data, atribuíram bolsas para a realização no estrangeiro de estudos de pós-graduação (mestrados e doutoramentos) em ciências da educação. Albano Estrela, bolseiro do IAC e do INIC, numa conferência proferida na Academia de Ciências em 2006, realçou este aspeto ao lembrar que “as necessidades de mudança educativa que o 25 de Abril perspectivara, originaram uma política de incremento de bolsas, política já iniciada por Veiga Simão, nos inícios dos anos 70, para a frequência de cursos no estrangeiro (Europa, E.U.A), cursos na sua maioria conducentes ao doutoramento. O que aconteceu em muitas áreas do saber, a da Educação incluída” (A. Estrela, 2006, p.145). Recorde-se, a este propósito, que no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 402/73 já se anunciava, explicitamente, a criação de cursos em ciências da educação “após conclusão dos estudos em curso ou na sequência dos planos de desenvolvimento das novas Universidades” (DG, n.º 188, 1973, p.1402).

Referindo-se aos professores em exercício de funções no ano letivo de 1986-1987, no Departamento de Educação da FC-UL, a que então presidia, Odete Valente enfatizou, justamente, esse traço característico da sua formação: “doutorados, que (...) tinham feito os seus estudos graduados em diversas universidades estrangeiras, diversidade que é relevante ressaltar, três nos E.U.A, dois em Inglaterra, dois na Suíça, um em França, e um em Espanha” (Valente, 2002, p.10).

Por seu turno, Grácio (1984, p.97) embora considerando que “a existência de diplomados na área das ciências da educação oriundos de universidades estrangeiras (Bélgica, E.U.A., França, Grã-Bretanha, R.F.A., Suécia, Suíça) alguns dos quais expatriados involuntários, regressados com o 25 de Abril” constituía “potencialmente, um enriquecimento”, não deixou, porém, de assinalar os riscos que tal opção poderia comportar, “o de se ver e já se tem visto, aplicar mecanicamente esquemas politicológicos, sociológicos, psicológicos alheios a uma realidade que se desconhece ou se conhece mal e que não se cura de conhecer melhor” (Grácio, 1984, p.87).

Em linha com Grácio, também Vitorino Magalhães Godinho, sob o mandato do qual, como Ministro da Educação e Cultura dos II e III Governos Provisórios, se legislou sobre a equivalência e o reconhecimento de diplomas obtidos no estrangeiro, se referiu ao “desenraizamento da realidade portuguesa” e à “aplicação de esquemas simplistas” por aqueles que tinham “no exílio

ou na emigração voluntária ou na situação de bolseiros, adquirido formações que tanta falta nos faziam” (Godinho, 1977, pp.201-202), vaticinando que só a formação de professores conseguiria remediar essas “infelizes experiências” (Godinho, 1977, p.194). Sobre este assunto também Patrício (2001a, p.77) observou que “a transposição mecânica de modelos exógenos para um determinado contexto histórico-cultural de identidade definida é sempre um erro grave que se paga sempre caro”.

Entre julho de 1976 e dezembro de 1985, a *formação de professores*³¹ foi, justamente, um dos eixos mobilizadores das discussões públicas sobre políticas educativas; organizando-se um segundo eixo em torno do tema da *transformação social e novas direções da política educativa*.

Apresentamos no Quadro 2, um levantamento dos seis espaços de discussão sobre políticas educativas que a nossa investigação recenseou, considerando aqueles que cumpriam os critérios de inclusão que estabelecemos (ver p.53).

Quadro 2: Espaços de discussão pública recenseados entre julho de 1976 e dezembro de 1985

Designação	Organizador/Promotor	Local	Data
Formação de professores	SPGL	Lisboa	1979 (9-10 nov.)
Política educacional num contexto de crise e transformação	IED	Lisboa	1980 (8-10 mai.)
O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas	UA	Aveiro	1983 (15-17 dez.)
25 de Abril, 10 anos depois	Associação 25 de Abril	Lisboa	1984 (2-4 mai.)
Portugal 1974-1984: Dez anos de transformação social	CES, FE-UC	Coimbra	1984 (7-9 dez.)
Encontro nacional intervenção psicológica na educação	APLP	Porto	1985 (31 mai.- 2 jun.)

Legenda: SPGL-Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, IED-Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, UA-Universidade de Aveiro, CES-Centro de Estudos Sociais, FE-UC-Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, APLP-Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

Pela leitura do Quadro 2, podemos verificar que essas discussões públicas foram dinamizadas por uma estrutura sindical setorial (SPGL), uma organização não-governamental de

³¹ A designação formação de professores, utilizada ao longo deste trabalho, remete, sem prejuízo de especificações para determinados níveis de ensino que se entenderam necessárias, para a formação do professorado de todos os níveis de ensino (da educação pré-escolar ao ensino superior).

desenvolvimento (IED), uma universidade pública (UA) e três associações sem fins lucrativos (Associação 25 de Abril, CES e APLP), sendo que deste último grupo, apenas o CES, do qual a Universidade de Coimbra é associada, se reveste de natureza científica.

No seminário *Formação de professores*, realizado em 1979, participaram os atores relevantes, de acordo com os critérios que definimos de reconhecimento da sua *expertise* e visibilidade na esfera pública especializada das ciências da educação (ver pp.52-53), Rogério Fernandes e Odete Valente.

Nesse seminário Fernandes (1980) discutiu *aspectos globais da formação de professores* considerando, em primeiro lugar, a “profunda inadequação do sistema de formação de professores em relação às necessidades do sistema educativo” (Fernandes, 1980, p.25) Defendendo que “todos os professores (...) necessitam de uma formação científica, psico-pedagógica e didáctica em integração íntima com a prática pedagógica” (Fernandes, 1980, p. 28), considerou que o sistema de formação docente não respondia com eficácia às dificuldades levantadas pelo exercício da profissão por privilegiar, no ensino primário, a perspectiva teórica e um contacto insuficiente com as realidades escolares durante o estágio prático, e no ensino preparatório e secundário, pelo desajustamento entre as disciplinas em que o professor é preparado para ensinar e as que efetivamente leciona, o carácter teórico da formação psicopedagógica (nos casos em que esta foi proporcionada), a debilidade do estágio prático e, ainda, pela “ausência completa de formação na esfera das Ciências da Educação ou a falta de integração desses estudos relativamente à preparação científica” (Fernandes, 1980, p.26)

Discutiu, por fim, a formação realizada pelas universidades dos formadores de professores das escolas superiores de educação, instituições “não (...) geralmente vocacionadas para a formação de professores na perspectiva realista das exigências mais concretas das escolas” (Fernandes, 1980, p.27). Como explicou:

A tal ponto as Universidades carecem de quadros nesta área [Ciências da Educação] que parece ter-se previsto, para cada Universidade, a existência de uma instituição única – que chegou a admitir-se pudesse ser um departamento –, a qual se encarregaria da formação psico-pedagógica (e jugo, também da didáctica) dos estudantes cujas formações científicas fossem obtidas nas Faculdades actualmente existentes. Seria – digamo-lo com franqueza – a ressurreição do velho Curso de Ciências Pedagógicas. (Fernandes, 1980, pp.27-28)

Valente (1980), por seu turno, discutiu o tema do *ramo educacional – que futuro?* centrando a sua comunicação, justamente, no modelo de formação do ramo educacional, fazendo um balanço dos anos da sua existência e saídas possíveis no futuro imediato. Neste enquadramento considerou que a alternativa de se vir a criar uma Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

“onde não se ensinem as Metodologias, mas apenas as bases teóricas do acto educativo, é (...) o maior perigo a enfrentar a muito curto prazo. Faculdades de Educação ou departamento de Educação, sim, mas em qualquer dos casos, lugares onde o ensino da teoria e da prática educativa estejam reunidos” (Valente, 1980, p.68). Faculdades de Educação que, segundo Valente (1980), deveriam contemplar a formação dos professores do ensino secundário, de outros profissionais da educação não diretamente implicados no ensino e, ainda, de professores de outros níveis de ensino, podendo desempenhar, nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, as funções atribuídas às ESE.

No seminário *Política educacional num contexto de crise e transformação social*, realizado em 1980, participaram os atores relevantes Ana Maria Bettencourt, Maria Emília Brederode dos Santos, Rui Grácio e Ana Benavente.

Nesse seminário Bettencourt e Santos (1981) discutiram o *papel da escola na formação democrática dos alunos* partindo, como explicaram, não da questão de “saber se a escola deve ou não participar na formação moral e social dos alunos”, mas, antes, “se o faz de forma coerente com os valores que a sociedade portuguesa se atribui e com os objectivos explícitos que foram atribuídos à própria escola e que estão consignados, por exemplo, nos seus programas” (Bettencourt & Santos, 1981, p.40). Concluíram que os valores que a escola devia transmitir aos alunos (considerando os objetivos programáticos definidos para o ensino primário, os 3.º e 4.º anos experimentais e o 7.º ano unificado) diferiam dos que a escola transmitia e fomentava (considerando a observação que realizaram das práticas pedagógicas dos professores, em algumas escolas do ensino primário e secundário de Lisboa). Os professores não estariam, assim, num estágio de evolução da sociedade portuguesa caracterizado pela “procura de um novo projeto” (Bettencourt & Santos, 1981, p.37), a corresponder à dinâmica de transformação que se pretendia instalar nas escolas e que esses programas procurariam concretizar.

As autoras, para acertar esse descompasso, recomendaram várias medidas: a decomposição e operacionalização dos grandes princípios democráticos em capacidades e competências, o reforço da intervenção e da autonomia pedagógica, em particular, ao nível do desenho curricular dos programas (mais flexíveis, com áreas livres ou unidades abertas) e a criação de condições de vivência democrática nas escolas, implicando ações sobre as instalações, os materiais de aprendizagem, as possibilidades de participação/intervenção dos alunos (promoção de debates entre alunos, organização de clubes) e, também, sobre os professores. Para os professores, apontaram medidas administrativas (maior estabilidade dos professores nas escolas, divisão das escolas com maior número de alunos em unidades mais pequenas e com maior

autonomia), de organização pedagógica (constituição de equipas educativas e implementação, a nível local e regional, de espaços de reflexão sobre as práticas) e de formação (revisão dos processos de formação, na formação inicial e na profissionalização de docentes, integrando espaços de reflexão sobre a prática e de consciencialização dos modelos assumidos).

Grácio (1981) e Benavente e Correia³² (1981) discutiram, por seu turno, o *insucesso escolar*; o primeiro, articulando-o à *composição socialmente heterogénea dos alunos e atitudes dos professores*, as segundas, às *práticas pedagógicas no ensino primário*.

Grácio (1981, p.58) salientou a importância do investimento, que qualificou de “essencial”, na adequada formação inicial e continuada de professores, bem como na formação de formadores de professores, pelo papel de “eixo de articulação” dos professores em qualquer estratégia que vise prevenir ou minorar o insucesso escolar, tanto mais quanto, como registou,

Numa sociedade estratificada o professor é, no ofício, o “cúmplice inocente” da função reprodutora da instituição escolar. E isto porque ele encarna no acto educativo, por uma espécie de delegação político-institucional, os conteúdos e os valores culturais, as formas de organização e comunicação dos valores, mesmo as formas de aprendizagem, as normas disciplinares, as modalidades e critérios de avaliação mais congruentes com as camadas e grupos que, na formação social global, dispõem do poder efectivo de planear e controlar o sistema educativo. (Grácio, 1981, pp.55-56)

Benavente e Correia (1981) discutiram as dificuldades dos professores do ensino primário em lidar com o insucesso escolar, que se refletiriam, não só no plano técnico e didático, mas, também, nas próprias concepções e práticas pedagógicas. Adicionalmente à externalização do problema, a que os professores imputam causas individuais e/ou sociais, “parece haver uma grande dificuldade em ultrapassar o ensino tradicional, não diversificado, não flexível, essencialmente centrado nas aprendizagens da leitura, escrita, operações (...) em detrimento dos aspectos de expressão verbal, comunicação, integração e socialização” (Benavente & Correia, 1981, p.72). Considerando que “na luta pela democratização das práticas escolares não se pode fazer a economia de conhecer e transformar profundamente a escola primária” (Benavente & Correia, 1981, p.73); transformação que se estende à matriz curricular da formação inicial e em exercício dos professores do ensino primário, que “terá que se orientar também para os domínios sociais e culturais; no campo pedagógico, terá que se centrar em *práticas* e não em princípios gerais” (Benavente & Correia, 1981, p.72).

Neste seminário Grácio (1981) discutiu, ainda, o tema das *novas direções da política educacional e da reforma do ensino em Portugal*, considerando que, quer a política educacional,

³² Em Benavente e Correia (1981), só a coautora Benavente foi reconhecida como ator relevante.

quer as reformas do ensino, para que sejam portadoras de direções novas e, portanto, de futuro devem ser coerentes com o texto constitucional e a “fase de transição em moldura pluralista para o socialismo” (Grácio, 1981, p.269) que aí se inscreve.

No seminário *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, realizado em 1983, participaram os atores relevantes João Evangelista Loureiro e Rui Grácio.

Nesse seminário Loureiro (1985) discutiu o tema da *educação e desenvolvimento humano* considerando que, face à incapacidade da escola para promover uma ação educativa adequada ao desenvolvimento humano, a mudança da escola com vista à promoção dessa ação pressupunha a opção muito clara de uma estratégia de intervenção, simultaneamente, política e pedagógica. No primeiro caso, essa mudança dependia “da pesquisa, desenvolvimento e aplicação de uma estratégia de intervenção que a transforme em meio directa e primordialmente posto ao serviço do desenvolvimento humano de todos” (Loureiro, 1985, p.20). Já a estratégia de intervenção pedagógica deveria ser capaz de transformar a educação num problema cultural. Como explicou Loureiro (1985, p.26) “educar passará a ser, antes de mais, desenvolver um ser capaz de criar e recriar cultura, dando a tudo o que faz sentido humano e cultural”, e nesta medida, o desenvolvimento social, económico e tecnológico “pressupõe o desenvolvimento educativo e cultural do cidadão, como única forma válida de este se apropriar daquele” (Loureiro, 1985, p.27).

Grácio (1985a), por seu turno, que discutiu a *evolução política e sistema de ensino em Portugal dos anos 60 aos anos 80*, analisou retrospectivamente as tendências de desenvolvimento do sistema de ensino, partindo dos anos 60, passando pela Reforma de Veiga Simão, até às transformações operadas com a Revolução de 25 de Abril e a evolução dessas transformações até aos anos 80.

Sobre as carências e as disfunções do serviço público de educação, entre outros fatores, pelas dificuldades económicas e a penúria financeira que agravava enormemente a gestão do sector e a instabilidade política que impedia a definição e a aplicação de uma política educativa coerente e suficientemente consensual, defendeu que “a definição e aplicação de uma política económica recuperadora e uma política social justa no quadro de um Plano a médio prazo têm primazia sobre uma Lei de bases do sistema educativo” (Grácio, 1985a, p.148). Como explicou:

Como quadro jurídico de referência global, uma Lei como essa não seria por certo irrelevante. E seria emblematicamente significativa pelos valores políticos, ideológicos e culturais substantivos que a enformassem (...). Não obstante, as políticas e as práticas poderiam continuar a ser tão erráticas relativamente a essa Lei como as políticas e as práticas gerais e sectoriais se têm revelado com relação à Lei Fundamental. Dos políticos, dos técnicos e dos práticos da Educação deve

esperar-se mais do que a atenção e o esforço polarizados na elaboração de um texto (...) de enquadramento orgânico das políticas educativas. (Grácio, 1985a, p.150)

No seminário *25 de Abril, 10 anos depois*, realizado em 1984, participou o ator relevante Rui Grácio.

Nesse seminário, Grácio (1985b), que discutiu a *educação dez anos depois – transformações, ruturas e continuidades*, voltar-se-á a referir às obrigações constitucionais a que se deveriam subordinar as decisões sobre política educativa. Para salientar a contradição com a obrigação constitucional do Estado de promover a democratização da educação apontou um conjunto de medidas marcadas por “reencontros com uma continuidade que fora rompida” (Grácio, 1985, p.106), de *licealização* do sistema de ensino (com o esvaziamento da estrutura interna/substantiva do ensino secundário unificado) e de contenção, seleção e dissuasão da procura escolar (com a introdução, primeiro, do ano propedêutico e, depois, do 12.º ano de escolaridade, dos *numerus clausus* e de novos cursos, quer técnico-profissionais, quer de formação profissional). Para que tal obrigação fosse cumprida, enunciou:

Seria necessário recobrar – na estabilidade que resultaria do respeito activo da Constituição da República – os primeiros projectos educacionais, coerentes com o objectivo de assegurar a transição para o socialismo mediante a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa. (Grácio, 1985, p.107).

No seminário *Portugal 1974-1984: dez anos de transformação social*, realizado em 1984, participou o ator relevante Rui Grácio.

Nesse seminário Grácio (1986), voltou a discutir o tema da *educação, dez anos depois – transformações, ruturas e continuidades* recuperando, integralmente, a comunicação apresentada no seminário *25 de Abril, 10 anos depois*, nos termos que expusemos anteriormente.

No *Encontro nacional intervenção psicológica na educação*, realizado em 1985, participaram os atores relevantes Nicolau Vasconcelos Raposo, Maria das Dores Formosinho Simões, Albano Estrela e Maria Teresa Estrela.

Nesse encontro, Raposo (1985), na *introdução* ao painel *Formação psicológica de professores*, explicou a opção pela designação formação psicológica, em detrimento de formação psicopedagógica, “para acentuar a influência de uma componente essencial do sistema de formação de docentes, que se prende, por um lado, com um conjunto de conhecimentos científicos no âmbito da Psicologia e, por outro, com a formação do professor em competências específicas de intervenção na turma, bem como na sensibilização para uma atitude de compreensão e empatia em relação aos educandos” (Raposo, 1985, p.187). Opção que não pretendeu ignorar os pontos de articulação ou homologias com outras componentes de formação, como a formação pedagógica,

não obstante, a conceção da relação psicologia-pedagogia, nem sempre, preservar a autonomia de cada uma das disciplinas; antes, como sublinhou Raposo (1985, p. 187), vigorou durante décadas “a posição de atribuir à Pedagogia um estatuto ancilar em relação à Psicologia”, apesar de em termos epistemológicos não lhe parecer legítimo “fazer depender a Pedagogia, por via da definição de Psicopedagogia, da Psicologia” (Raposo, 1985, p.187).

Na organização curricular da formação de professores, a formação psicológica teórica e a formação psicológica visando a aquisição de competências específicas para a intervenção no ato pedagógico, na medida em que constituíam duas vertentes essenciais da sua preparação, foram consideradas por Raposo (1985, p. 190) “um factor indispensável para a melhoria do sistema de ensino”.

M. Simões (1985), por seu turno, discutiu *a formação psicológica de professores* centrando a sua comunicação na necessidade e especificidade da formação psicopedagógica que, como salientou, “interessando aos docentes de qualquer nível de ensino, devia ser extensível a todos. Ela deveria ajudar os professores a perspectivar de uma forma mais humanista e personalizada a sua acção, e ao mesmo tempo a torna-la mais racional e eficaz” (M. Simões, 1985, p.191) e apresentou, “sem descuidar a necessidade e a importância da formação contínua dos professores” (M. Simões, 1985, p.197), uma proposta curricular, englobando as disciplinas da psicologia geral, genética e diferencial, teorias da aprendizagem, teoria e prática da dinâmica de grupos, psicolinguística e treino direto em relações humanas, para a formação psicológica inicial de professores.

Finalmente, A. Estrela (1985) e M.T. Estrela (1985) discutiram o tema da *observação* científica das situações pedagógicas, o primeiro, articulando-o à *avaliação*, a segunda, à *explicação*.

A. Estrela (1985) discutiu alguns dos problemas levantados pelas técnicas da observação distanciada e da observação participante, para propor uma nova via metodológica de análise da realidade pedagógica, que designou por “co-vivência”, que ultrapassaria as insuficiências das referidas técnicas ao incluir a “participação do observado no processo de formação pela tomada de consciência da influência mútua que observador e observado exercem entre si enquanto sujeitos co-viventes de uma situação igualmente significativa para os dois” (A. Estrela, 1985, p.388).

M. T. Estrela (1985) situando-se, também, no plano da sala de aula e da observação científica de situações pedagógicas, discutiu a possibilidade da integração de metodologias qualitativas e quantitativas “num esquema dinâmico de heurística, hermenêutica e administração da prova” (M.T. Estrela, 1985, p. 406), na investigação de fenómenos pedagógicos como o da

indisciplina, face ao qual, pela sua dimensão fundamentalmente pedagógica, o professor deve agir “como pedagogo e não como psicólogo ou sociólogo de que ele não tem o saber nem sobretudo o saber-fazer” (M.T. Estrela, 1985, p.407).

Entre julho de 1976 e dezembro 1985, como vimos, a *formação de professores* foi um dos eixos mobilizadores das discussões públicas sobre políticas educativas; organizando-se um segundo eixo em torno do tema da *transformação social e novas direções da política educativa*.

Organizadas em torno desses eixos, as comunicações públicas dos atores relevantes, comunidade discursiva constituída por educadores, técnicos do ME, destacados e a exercer funções docentes na área das ciências da educação ou professores do ensino superior, condensaram três feixes de contributos diferenciados. Um primeiro eixo, no quadro da definição da contribuição da educação para um novo projeto de sociedade, que deu saliência à formação inicial e contínua do professor e ao impacto dessas ações, revistas na sua conceção, objetivos e no *saber-fazer* que deve escorar a ação pedagógica, para a transformação do seu *habitus*³³. Enquanto referências que deviam influenciar a seleção dos meios e dos fins da ação/o que devia ser feito em matéria de política educativa, foram valorizados o *insucesso/sucesso* escolar e a *rutura* com a tradição e a função conservadora e reprodutora da escola; rutura que se impunha como condição de democratização da própria escola, num posicionamento discursivo que atravessou outros textos dos mesmos atores (e.g., Benavente, 1976; Benavente & Correia³⁴, 1980; Grácio, 1980) e em que, na verdade, impreparado, desprovido dos saberes necessários para o desempenho da sua função de agente de transformação social e cultural, não era o professor que alcançava valor mas o aluno.

Um segundo eixo, no quadro da definição do sistema e da política educativa, articulado a dois posicionamentos discursivos: Um primeiro, que no quadro das relações entre educação e desenvolvimento, e da transformação da educação num problema cultural, deu saliência à *cultura* como condição de desenvolvimento social, económico e tecnológico; um segundo, que no quadro das relações entre educação e democracia deu saliência ao valor da *continuidade* com princípios e obrigações constitucionais, em particular, à participação plural ao nível do sistema de ensino e à realização de uma democracia completa que, especificamente para Grácio (1981, 1986), devia assumir o socialismo como meta. Também aqui encontrámos um nexo discursivo dessa *continuidade* como possibilidade de concretização de uma educação/formação de professores e de alunos adequada, por um lado, a uma sociedade democrática e, por outro, portadora de

³³ Na aceção de Bourdieu (1986, 1997) de sistema de disposições; esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados).

³⁴ Em Benavente e Correia (1980), só a coautora Benavente foi reconhecida como ator relevante.

socialismo, em outros textos, considerando essas duas tendências, respetivamente, de Santos (1985) e de Grácio (1984).

Por fim, um terceiro feixe de contributos centrado na situação de formação (professor-aluno, formador-futuro professor, formador-professor em exercício), em que a garantia de um ensino e de uma ação educativa de qualidade se devia articular, respetivamente, à organização curricular dessa formação — e ao lugar que a pedagogia deveria ocupar nesse tronco de matérias — e às técnicas de ensino, numa relação de intertextualidade que, uma vez mais, se estabeleceu com outros textos dos mesmos atores (A. Estrela, 1982, 1986a; Raposo, 1983; M. T. Estrela & A. Estrela, 1977).

Quanto às referências que deviam influenciar a seleção dos meios e dos fins da ação/o que devia ser feito em matéria de política educativa foram valorizados o *saber que* (disciplinas e saberes relevantes da formação inicial e contínua de professores) e o *saber fazer* (instrumentos-chave para uma ação pedagógica adequada do formador e do professor).

Por contraste com o período que acabámos de analisar, entre janeiro 1986 e julho de 1987, como podemos constatar pela leitura do Quadro 3, foi o Ministério da Educação (ME), primeiro, através do GEP, o seu Gabinete de Estudos e Planeamento (órgão a quem competia, de acordo com a sua carta de atribuições, estudar os problemas relacionados com a educação, propor as correspondentes soluções e contribuir para a formulação da política geral do setor) e, depois, através da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em colaboração com as Universidades de Évora, do Minho e do Porto, que dinamizou essas discussões públicas.

Quadro 3: Espaços de discussão pública recenseados entre janeiro de 1986 e julho de 1987

Designação	Organizador/Promotor	Local	Data
As ciências da educação e a formação de professores	GEP, ME	Lisboa	1986 (2-4 dez.)
Medidas que promovam o sucesso educativo	CRSE, ME	Braga	1987 (5-7 fev.)
Sistema educativo e formação profissional		Porto	1987 (19-20 fev.)
Da escola curricular à escola cultural		Évora	1987 (19-20 mar.)

Legenda: GEP-Gabinete de Estudos e Planeamento, ME-Ministério da Educação, CRSE-Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

A CRSE foi criada, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, em 22 de janeiro de 1986³⁵. No quadro do seu projeto global incluíam-se, entre outras atividades, a promoção de debates e a realização de encontros de sensibilização. O projeto de reforma, subordinado a dois vetores fundamentais, por um lado “a correcção das carências, disfuncionamentos e incoerências existentes” e, por outro, “a indução de novas problemáticas, novos conteúdos e novas formas de funcionamento que possam gerar uma atitude sistemática de dinâmica criativa” (CRSE, 1988a, p.14) assentava, genericamente, nos seguintes pilares: conceção de uma escola pluridimensional, elaboração de uma organização curricular, racionalização da administração da educação, desenvolvimento de um subsistema de formação técnico e profissional e adoção de novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos (CRSE, 1988a)³⁶.

Elenco de propostas, como se pode observar no Quadro 3 apresentado na página anterior, espelhado nas comunicações públicas dos atores relevantes, que se condensaram em torno do eixo da *reorganização curricular e da estrutura e funcionamento do sistema educativo*, ainda que um segundo feixe de contributos, articulado ao tema da *formação de professores*, atravessasse esse eixo central.

³⁵ A CRSE integrou, entre 1986 e 1988, os seguintes membros: Alberto Amaral (reitor da UP), António de Almeida Costa (presidente do IP-Lisboa), Britaldo Rodrigues (professor da FC-UL), Joaquim Azevedo (técnico de planeamento regional em educação da Comissão de Coordenação da Região Norte), Manuel Ferreira Patrício (professor da UÉvora), Manuel Pinto (jornalista do Jornal de Notícias), Manuela Teixeira (secretária-geral da Federação Nacional dos Sindicatos de Professores), Ricardo Charters d’Azevedo (diretor do GEP), Sérgio Machado dos Santos (Reitor da UMinho), Victor Aguiar e Silva (professor da UC) e Virgílio Meira Soares (reitor da UL). Carlos Coelho, deputado do PSD, foi membro da Comissão entre 1986 e 1987.

³⁶ A CRSE produziu vários documentos preparatórios, que apoiaram a sua proposta global de reforma (CRSE, 1988a), sobre: 1) Organização da formação profissional no âmbito da LBSE, pelo grupo de trabalho constituído por Joaquim Azevedo (coordenador), Manuela Teixeira, Luís Imaginário, Lino Soares, Adalmiro Castro, Francisco Jacinto e João Proença (CRSE, 1988b); 2) A escola cultural: Sua natureza, fins, meios e organização geral, por Manuel Ferreira Patrício (CRSE, 1988b); 3) Proposta para um sistema de avaliação escolar, pelo grupo de trabalho constituído por Vítor M. Trindade, Maria Ana Dias, António Neto e Maria da Nazaré Trindade (CRSE, 1988b); 4) A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma, por Manuel Ferreira Patrício (CRSE, 1988b); 5) Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, pelo grupo de trabalho constituído por Fraústo da Silva (coordenador), Roberto Carneiro, Manuel Tavares Emídio e Eduardo Marçal Grilo (CRSE, 1988b); 6) O acesso ao ensino superior, pelo grupo de trabalho constituído por Britaldo Rodrigues, Machado Silva, A. Rocha Trindade, e com a colaboração de Virgílio Meira Soares e A. Rocha Trindade (CRSE, 1988c) e; Projeto de estatuto do ensino superior particular e cooperativo, pelo grupo de trabalho constituído por Aldónio Gomes, Carlos Castro Soutinho, Frederico Valsassina, Jorge Carvalhal, Virgílio Meira Soares, e com a colaboração de Jorge Miranda, Maria da Glória Garcia, Nuno Burguete e Vasco Pereira da Silva (CRSE, 1988c); 7) Organização e administração das escolas do ensino básico e secundário, pelo grupo de trabalho constituído por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima (CRSE, 1988c); 8) Definição de uma política de manuais escolares que contemple adequadamente a sua avaliação, sem indicação do grupo de trabalho constituído (CRSE, 1988c); 9) Reorganização do subsistema de educação de adultos (CRSE, 1988d), pelo grupo de trabalho constituído por Alberto Melo, Licínio Lima (coordenador), Lisete de Matos, Manuel Lucas Estevão, Maria Amélia Mendonça, e com a colaboração de Amélia Vitória Sancho (colaboração); 10) Ensino português no estrangeiro, pelo grupo de trabalho constituído por Vítor Manuel Aguiar e Silva (coordenador), Aníbal Pinto de Castro, Fernando Alves Cristóvão, João Malaca Casteleiro, Jorge Morais Barbosa, Maria Helena Mira Mateus, Maria Helena Valente Rosa, Mário Quinteiro Vilela e Vasco Graça Moura (CRSE, 1988e); e 11) Sistema educativo para todos e cada um, pelo grupo de trabalho constituído por Helena Serra, João Oliveira e Sousa, Luís Nazareth, Maria de Lurdes Figueiredo pereira e Rui Abrunhosa (CRSE, 1988e).

A realização, em 1986, do colóquio *As ciências da educação e a formação de professores* teve subjacente, por um lado, a constatação de que a formação de professores “continua a ser um dos assuntos que preocupa os decisores políticos e que, com maior insistência, é apontado como uma das componentes do sistema educativo mais condicionante da qualidade de ensino e, em consequência, da qualidade dos jovens que entram na vida activa e que directamente marcam o desenvolvimento de um país” e, por outro, o papel das ciências da educação nessa formação, relativamente ao qual “o consenso não é tão geral, sobretudo em países onde a Educação tem poucas tradições, nomeadamente no seio da Universidade” (GEP, 1987, p.5). Neste colóquio participaram os atores relevantes Bártolo Paiva Campos, João Formosinho Sanches Simões, Albano Estrela, Ana Maria Bettencourt, Odete Valente e Manuel Ferreira Patrício.

Campos (1987a) discutiu a *formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica*, descrevendo a estratégia de formação implementada no projeto Alcácer³⁷ que, segundo o autor, “talvez constitua uma alternativa para responder às críticas mais importantes feitas à prática corrente da formação de professores nomeadamente à sua relevância” (pp. 36-37), e em que se procurou uma síntese entre as duas dimensões da ação e da reflexão-integração sobre uma situação concreta e no contexto de uma relação de participação colaborativa entre formadores e formandos e outros agentes (e.g. investigadores e profissionais de intervenção). Este modo de perspetivar a formação, como explicou Campos (1987a, p.54), “tem muitas consequências para a definição do papel e preparação do formador. Talvez a mais importante seja a de que a sua acção não se restringe à acção juntos dos indivíduos, mesmo em trabalho de grupo, mas deve alargar-se à que realiza junto dos diferentes sistemas de relações constitutivos do microssistema e do mesosistema em que eles trabalham. O formador torna-se assim um consultor num projecto de investigação-acção, tendo em vista a inovação”.

J. Simões (1987a) discutiu, por seu turno, *quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorcionista, o modelo compartimentado e o modelo integrado*, considerando como critério da sua construção “o da presença e da relação entre teoria e prática na componente profissional de formação (isto é, na teoria das Ciências da Educação e na prática pedagógica) em cada um dos modelos” (J. Simões, 1987a, p.83), apontando o modelo ideal

³⁷ Projeto de investigação-ação, de iniciativa conjunta da FCG e da Fundação Bernard van Leer, implementado entre 1981 e 1985, em sete centros de educação de infância nascidos da iniciativa popular e localizados no concelho de Alcácer do Sal. A iniciativa, que contou com o apoio e a colaboração de centros de educação de infância e autarquias locais, e de delegações de serviços públicos, nomeadamente, de educação, segurança social, saúde e emprego, visou proporcionar formação ao pessoal existente e não qualificado profissionalmente, bem como, desenvolver um currículo adequado à educação infantil em meio rural (Campos, 1987a; Silva & Miranda, 1990).

integrado, com uma realização institucional mais fácil na formação inicial que na formação contínua, como o mais adequado à formação dos professores.

Nesse modelo, o contexto de integração era a instituição de formação de professores, o seu objetivo proporcionar a formação do professor na mesma instituição, no mesmo tempo e pelas mesmas pessoas, sendo a integração assegurada para múltiplas dimensões:

A teoria e a prática, a componente da especialidade e a das Ciências da Educação, (...) todos os tipos de saber necessários aos vários aspectos do perfil do professor (de instrutor a socializador a estimulador), (...) os conteúdos curriculares através de um planeamento conjunto interdisciplinar, e (...) o discurso pedagógico verbal do formador com o seu discurso pedagógico prático. (J. Simões, 1987a, p.100).

Já A. Estrela (1987) discutiu a *formação de professores por competências*, a partir de uma *experiência*, aquela que foi desenvolvida no âmbito do projeto FOCO³⁸. Nesse projeto, o modelo construído para a formação de professores em serviço, que partiu de situações de ensino-aprendizagem e da deteção de necessidades de formação nos níveis de ensino pré-escolar, primário e preparatório, integrou diferentes módulos autónomos de competências pedagógicas. Do ponto de vista da formação desenvolveram-se metodologias de intervenção na formação em serviço, novos processos de trabalho e de relação e as possibilidades do esquema modular, e operacionalizaram-se as competências a ensinar, tendo a integração da teoria e da prática, que originou estratégias e instrumentos específicos, sido alcançada em vários aspetos. Trabalho esse, segundo A. Estrela (1987, p.158), que “abriu novas perspectivas de articulação entre investigação e formação, não só no plano teórico do modelo, como no da conceptualização de metodologias de pesquisa e de intervenção educacional”.

Ainda sobre a formação em serviço, Bettencourt (1987) analisou a *construção de uma escola superior de educação*, a partir do *desafio da formação em serviço* e de um caso concreto, o da ESE de Setúbal, em que esse processo “assumido numa perspectiva de investigação sobre a formação em serviço e sobre a ligação entre a ESE e as escolas da região” (Bettencourt, 1987, p.217) se desenvolveu em duas fases: a primeira, de conceção de uma estrutura de formação, desenvolvida a partir de uma metodologia de análise de necessidades de formação e em que as ciências da educação apoiaram a reflexão sobre a prática educativa e a sua transformação; a segunda, de avaliação da fase precedente e introdução de novas estratégias.

³⁸ Projeto desenvolvido no âmbito dos trabalhos de investigação do Grupo de Ciências da Educação da FPCE-UL, com o apoio do Serviço de Educação da FCG, que decorreu entre 1983 e 1985 (com prolongamento dos trabalhos sobre o pré-escolar até 1986) e que visou construir um modelo para a formação de professores em serviço, partindo das necessidades de formação detetadas e válido para diferentes níveis de ensino (A. Estrela, 1986b, 1987; A. Estrela, Rodrigues, Pinto, Silva, & Pinto, 1991).

Este processo procurou, por um lado, desencadear uma reflexão do professor-formando sobre a sua prática (distanciando-se dela, estudando-a e investigando-a) e por outro, que o trabalho desenvolvido na ESE contribuísse para resolver alguns problemas, estimulando hábitos de pesquisa sobre as práticas educativas, a escola e as suas relações com o meio e a sociedade, segundo Bettencourt (1987, p.226), podia constituir “um passo importante na pesquisa de novas estratégias de formação de docentes e no aprofundamento das ciências da educação”.

A encerrar o seminário as intervenções de Valente (1987) que discutiu *a formação de professores na atual política educativa: problemas e perspectivas* e de Patrício (1987a) que discutiu os *problemas e perspectivas de formação de professores em Portugal*.

Valente (1987), para além dos problemas ligados ao lugar institucional da formação e às estratégias de formação, sublinhou a relevância de discutir o que se ensina, para “acentuar que a substância daquilo que se ensina merece tanta atenção como a sua forma” e, por outro lado, “que a qualidade do ensino não está apenas ligada à formação de professores. É ilusório não discutir a íntima ligação entre a organização curricular e a formação de professores, já que esta pressupõe uma determinada concepção curricular” (Valente, 1987, p. 247). No campo das qualificações dos professores, apontou “um problema muito grande e seguramente tão importante como o da profissionalização, que é o do reconhecimento dos professores que se dedicam e trabalham e o da possibilidade de afastamento dos que são ‘inaceitáveis’. Não devia ser possível um vínculo definitivo imediatamente a seguir ao estágio” (Valente, 1987, p.246). Já quanto aos trabalhos da CRSE, referiu ter ficado “francamente desapontada com o modo de formulação da listagem de problemas e, em particular, com o que se dedica nesse documento à problemática de formação de professores” (Valente, 1987, p.247).

Patrício (1987a) destacou um conjunto de problemas relativos à formação inicial e à formação em serviço e contínua, entre os quais, na formação inicial, o deficiente sistema de recrutamento de candidatos à profissão docente, a coexistência de vários modelos de formação sem que exista uma real integração da formação mesmo no modelo integrado, a equívoca articulação das instituições de formação com os serviços centrais, a ausência de um projeto educativo nacional claro e de um ordenamento jurídico da formação de professores no quadro de uma política integrada de formação de professores, bem como, de uma política de formação de docentes nas universidades e no ensino superior politécnico, particularmente, na área das ciências da educação. Elencou, também, a debilidade da investigação científico-educacional, a atitude dos setores universitários da especialidade para com as ciências da educação, “uma atitude negativa bastante generalizada (...) para com as Ciências da Educação que consideram ciências inúteis, ou

pseudo-ciências, ou mesmo anti-ciências (Patrício, 1987a, p.252) e o seu reverso, na atitude das próprias ciências da educação: “a uma menorização das Ciências da Educação por parte dos sectores científicos da especialidade corresponde frequentemente uma exagerada e igualmente errada supervalorização destas Ciências por parte do respectivo sector” (Patrício, 1987a, p.252).

Quanto à formação em serviço destacou, entre outros problemas, a dificuldade de recrutamento de formadores e da sua integração nas intuições formadoras e, ainda, a dificuldade de articular a teoria e a prática e a não assunção clara, pelas instituições de formação, da formação em serviço. Finalmente, quanto aos problemas da formação contínua, destacou a incapacidade de um modelo centralista para responder às exigências da formação contínua, o escasso número de ações face às necessidades de formação, a metodologia inadequada para as determinar e a falta de enquadramento desta formação na progressão da carreira. Elenco de problemas relativos à formação inicial e à formação em serviço e contínua que constituiriam para Patrício (1987a) as linhas de força da sua própria resolubilidade.

No seminário *Medidas que promovam o sucesso educativo*, realizado em 1987, participaram os atores relevantes Conceição Alves Pinto e João Formosinho Sanches Simões.

Nesse seminário Pinto (1988a) centrou a sua comunicação na *dimensão social e regional das disparidades na sobrevivência e sucesso escolares em Portugal*, destacando, a partir do estudo que realizou para o ensino primário e preparatório, que a escola discrimina segundo a origem social, que para os alunos de classes desfavorecidas que sobrevivem escolarmente e, por conseguinte, têm uma permanência mais prolongada na escola, as marcas da socialização escolar se sobrepõem, em parte, às marcas da socialização familiar de origem e, por fim, que uma análise conjunta das variáveis sucesso escolar, origem regional e nível de instrução familiar evidenciou serem os alunos oriundos de famílias com maior capital cultural e a viverem na província os que mais beneficiam em termos de resultados escolares e, por contraste, nos grandes centros urbanos de Lisboa e Porto essa relação entre sucesso escolar e nível de instrução familiar esbate-se. Resultados que suscitaram na autora questionamentos sobre o modelo escolar adotado e o seu contributo em meios diferenciados (rural vs. urbano) para a igualdade escolar e que apontariam “para a urgência de se caminhar para uma política de prevenção da génese e consequências do insucesso escolar” (Pinto, 1988a, p.97).

J. Simões (1988) discutiu, por seu turno, como *organizar a escola para o sucesso educativo*. Analisou, primeiro, a investigação produzida em Portugal sobre os fatores institucionais do insucesso educativo e propôs, depois, “com base nesta investigação e em deduções lógicas que dela se podem extrair, medidas concretas que promovam o insucesso

educativo” (J. Simões, 1988, p.109). Como explicou, “a apresentação de medidas organizacionais que conduzam ao insucesso (em vez do sucesso) é mais rigorosa metodologicamente, pois a investigação aponta-nos quase sempre os factores de insucesso e não os de sucesso” (J. Simões, 1988, p.109). Destacou, desse elenco de fatores institucionais e organizativos do insucesso educativo, a construção de uma estrutura curricular académica e uniforme com sequencialidade regressiva, a manutenção do regime de aprovação/reprovação global anual, a desvalorização do acompanhamento pessoal e académico dos alunos e da sua participação, a promoção no aluno de uma atribuição causal interna do seu insucesso, a organização de uma escola baseada em relações impessoais e, ainda, a falta de preparação, por um lado, dos gestores pedagógicos para as tarefas de constituição de turmas e distribuição do serviço docente e, por outro, de formação profissional dos professores, sublinhando que, “quanto mais os professores forem considerados uns trabalhadores como os outros (...) quanto mais for considerado que a sua aprendizagem profissional deve ser feita apenas pela prática ou aligeirada na sua duração e profundidade mais se contribui para a reprodução das práticas orientadas para o insucesso escolar e educativo” (J. Simões, 1988, pp.131-132).

No seminário *Sistema educativo e formação profissional*, realizado em 1987, participou o ator relevante Bártolo Paiva Campos que discutiu a *política de formação profissional na lei de bases do sistema educativo* considerando não estar em questão “se à indiscutível formação básica comum à preparação académica para os estudos superiores se deve ou não acrescentar ou colocar em paralelo uma formação específica para o desempenho da actividade profissional” (Campos, 1987b, p.14). Se o problema for assim posto, defendeu, “não estaremos no caminho da Reforma que a modernidade e a democratização da educação nos exigem” (Campos, 1987b, p.14). Depois de enunciar as disposições da LBSE relativas à formação profissional levantou uma interrogação sobre as formas tradicionais de relacionar a educação com a vida ativa que deve ser deslocada, para “responder com criatividade e portanto com alguma probabilidade de adequação ao desafio representado pelo problema que enfrentamos neste seminário” (Campos, 1987b, p.25), das competências específicas a cada um dos vários sectores da atividade profissional para as competências gerais de empregabilidade, ou seja, como explicou, para “aquelas competências gerais importantes para obter um emprego, para nele se integrar e para o manter (...) capacidades intelectuais, interpessoais e atitudinais” (Campos, 1987b, p.25)

No seminário *Da escola curricular à escola cultural*, realizado em 1987, participou Manuel Ferreira Patrício que discutiu *a escola cultural face à escola curricular*, concretizando-se a primeira na dimensão extracurricular da escola, em atividades desportivas e culturais de

frequência livre e a segunda, no currículo escolar, nas disciplinas. A escola cultural exigiria, como explicou Patrício (1987b, p.32), “a opção da educação, a opção da cultura”, sob as suas formas mais importantes (ciência, técnica, a arte, a filosofia, mito, religião, jogo) devendo a intencionalidade cultural que a impulsiona “habitar o coração da própria dimensão curricular da escola” (Patrício, 1987b, p.32). A escola cultural “basicamente, uma boa escola curricular” (Patrício, 1987b, p.45) exigiria, também, o professor, cultural, simultaneamente, homem da cultura e agente promotor da cultura.

Entre janeiro de 1986 e julho de 1987, como vimos, a *reorganização curricular e da estrutura e funcionamento do sistema educativo* foi um dos eixos mobilizadores das discussões públicas sobre políticas educativas, ainda que um segundo feixe de contributos, articulado ao tema da *formação de professores*, atravessasse esse eixo central.

Organizadas em torno desses eixos, as comunicações públicas dos atores relevantes, comunidade discursiva constituída, agora, por especialistas em ciências da educação, condensaram dois feixes de contributos diferenciados.

Um primeiro, centrado nas relações entre a teoria e a prática e com a ação, na formação inicial, em serviço e contínua do professor, e nos modelos e práticas de formação e intervenção capazes de melhor concretizar essas relações. Enquanto referências que deviam influenciar a seleção dos meios e dos fins da ação/o que devia ser feito em matéria de política educativa, foram valorizados o *saber que* (disciplinas, incluindo as ciências da educação e qual o lugar que deviam ocupar nessa formação, e saberes relevantes da formação inicial e contínua de professores) e o *saber fazer* (metodologias, competências e estratégias a mobilizar para uma intervenção adequada, em sala de aula e noutros terrenos do exercício profissional, dos professores em formação e dos professores-formadores). Já quanto à relação dos temas destas discussões públicas com temas de outros textos dos mesmos atores, verificamos que a intertextualidade se estabeleceu, mas diferentemente da fase precedente, com outros textos de alguns dos mesmos atores (e.g. A. Estrela & M.T. Estrela, 1986; Campos, 1986; J. Simões, 1987b, 1987c), mas não de todos os atores relevantes.

Um segundo, centrado nas possibilidades, a abrir pela Reforma, de reorganização da escola e do currículo. Quanto às referências que deviam influenciar a seleção dos meios e dos fins da ação/o que devia ser feito em matéria de política educativa foram valorizados o *sucesso/insucesso* escolar (na sua relação com fatores sociais e de organização e estrutura da escola), a *cultura* (como opção de educação materializada em atividades de frequência livre, de igual valor ao das disciplinas de frequência obrigatória do currículo escolar e de formação do

professor/o professor cultural), e o *saber fazer* (aptidões ou *skills* potenciadoras da empregabilidade na formação profissional) sem que tenhamos verificado, com exceção de Pinto (Oliveira-Formosinho & Pinto³⁹, 1987, 1988), relações de intertextualidade entre textos dos atores relevantes.

Relativamente à comunidade discursiva, saliente-se a evolução da sua composição, de um grupo de educadores, técnicos do Ministério da Educação destacados e a exercer funções docentes na área das ciências da educação, ou professores do ensino superior, para um grupo de especialistas em ciências da educação a quem, ao conferir-se o estatuto de voz autorizada⁴⁰ se reconheceu autoridade científica.

8.3. Temas, valores da educação e crenças nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos

8.3.1. I Governo Constitucional

O I Governo Constitucional, que tomou posse a 23 de julho de 1976, constituiu-se com base nos resultados das eleições legislativas de 25 de abril de 1976 que deram a vitória ao PS.

No programa de governo enunciou-se que a ação governativa respeitará escrupulosamente o que dispõe a CRP, e procurará o estreitamento de relações, o diálogo permanente com a AR e o consenso, reunindo apoios “sem preconceitos ideológicos, num ou noutro dos partidos representados na Assembleia da República, segundo o que se considera ser o interesse nacional” (Arquivo Histórico do Governo de Portugal[AHGP], 2014, p.4)

Situando o sistema educativo como aquele que “globalmente não funciona, ou, se pretendermos ser benevolentes, que funciona muito mal” (AHGP, 2014, p.95), foram definidas nesse programa as seguintes prioridades imediatas para a orientação global da política educativa: criar um clima de confiança, pôr a funcionar o sistema educativo, solucionar problemas urgentes (e.g. colocação de professores, instalações e equipamentos, programas e livros) e garantir o convívio e a tolerância nos estabelecimentos de ensino.

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 2, 5, 6, 9, 10 e 11 de agosto de 1976. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Mário Soares e do ministro da Educação Mário Sottomayor Cardia; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Manuel Gusmão (PCP), José Gonçalves Sapinho

³⁹ Texto em coautoria, interessando-nos, neste caso, apenas a intertextualidade que se estabeleceu com outros textos da segunda coautora.

⁴⁰ Na aceção de Bourdieu (1998).

(PPD), Diogo Freitas do Amaral (CDS), Narana Coissoró (CDS), Acácio Barreiros (UDP) e António Fernandes da Fonseca (PS).

Na AR, na apresentação do programa do governo, o primeiro-ministro Mário Soares declarou a opção do governo por uma política europeia e anunciou a intenção de ser requerida a adesão de Portugal, quer ao Conselho da Europa, quer à Comunidade Económica Europeia. No que especificamente respeitou à política educativa e às condições para a sua prossecução nos diferentes espaços escolares, Mário Soares retomou a prioridade enunciada no programa de governo de “criar um clima de segurança e um clima (...) que assegure o convívio entre docentes e discentes (...) tolerante e democrático” (DAR, n.º 17, 1976, p.416). Enunciou, ainda, que numa etapa prévia à elaboração de quaisquer propostas de reforma educativa importará “assegurar uma formação pedagógica profissional dos professores, sem o que todas as reformas (...) não têm qualquer valor” (DAR, n.º 17, 1976, p. 416).

Na apresentação na AR das medidas de política educativa aos partidos políticos com representação parlamentar, o ministro da Educação e Investigação Científica Sottomayor Cardia, afirmou sobre esse tema da reforma que “as grandes reformas não foram esboçadas. Mas pode anunciar-se que começarão pela educação pré-escolar, sem a qual não há democratização do ensino” (DAR, n.º 22, 1976, p.595).

Valorizando o *normal* enumerou, depois, os objetivos norteadores da política escolar do governo: “neutralizar os golpismos e as obstruções, estancar o sectarismo, restaurar a confiança, vencer o medo e inibição do maior número, pôr termo à anarquia” (DAR, n.º 22, 1976, p.595). Nesta perspetiva, em que a política educativa se articulava à reposição de “um clima de normalidade” (DAR, n.º 22, 1976, p.595), Sottomayor Cardia enunciou o que programaticamente fosse significativo de “uma mudança de rumo” (DAR, n.º 22, 1976, p.595) e capaz de “reconstruir um edifício em ruínas” (DAR, n.º 22, 1976, p.595) dando, assim, saliência às medidas de aplicação imediata (e.g. início do ano letivo) e, também, às dirigidas à definição normativa (e.g. produção de leis sobre colocação de professores, gestão democrática dos estabelecimentos de ensino e avaliação de conhecimentos dos alunos) acreditando nos seus benefícios para regar e normalizar o funcionamento do sistema de ensino e das escolas.

Sobre a quem cabia a iniciativa e a responsabilidade da realização da educação, Sottomayor Cardia declarou não ter o governo qualquer atitude negativa contra o ensino privado. Já sobre o currículo valorizou para o ensino primário e secundário, respetivamente, o *ser adulto* (como evitamento da infantilização dos programas de ensino) e a *continuidade* (das disciplinas e da manutenção de uma única via escolar). Como explicou:

Do mesmo modo que não queremos a infantilização nos programas do ensino primário, também não queremos que se introduzam disciplinas novas, mesmo se adequadas, o que por vezes não é o caso, quando previamente se não preparou o pessoal docente (...). A via escolar única é objectivo do Governo. (DAR, n.º 22, 1976, p.596)

Quanto ao ensino superior, enunciou que o governo não reconhecia às universidades o direito a uma autonomia curricular absoluta, reiterou a manutenção do *numerus clausus* e sobre o valor da *cultura* declarou que iria ser prestada a maior atenção à vontade de valorização cultural dos trabalhadores, “porque aí reside muito do essencial da nossa aposta no futuro” (DAR, n.º 22, 1976, p.596).

Do lado dos partidos políticos, o PCP valorizando o *curso*, lembrou as alterações na sua organização (e.g. reestruturação de cursos e alteração de programas, início da unificação do ensino secundário) e outras inovações progressistas introduzidas no sistema de ensino (e.g. gestão democrática, ligação das escolas às comunidades locais e participação da população escolar e seus interlocutores, em particular, dos sindicatos de professores e associação de estudantes), realizadas em muitos casos pela “acção revolucionária de sectores de professores, estudantes e funcionários que lutaram isolados, sem o devido apoio do MEIC” (DAR, n.º 22, 1976, p.598). Valorizando essa *rutura*, o PCP sublinhou terem sido estas inovações timidamente assinaladas no programa do governo e ignoradas pelo ministro da Educação e Investigação Científica no seu discurso.

Centrando-se, depois, na função de transformação social da educação e de democratização do ensino pelo exercício efetivo do direito ao ensino público, do acesso a todos os níveis de ensino e pelas vias da ligação da escola, por um lado, às atividades produtivas e sociais e, por outro, entre a iniciativa estatal e a iniciativa popular, bem como, pela eliminação de medidas (e.g. cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória pelos filhos das classes trabalhadoras, *numerus clausus*) de “selectividade de classe” (DAR, n.º 22, 1976, p.598), criticou a omissão no programa do governo das formas de concretização dos princípios constitucionais “de que o Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho” e “estimular e favorecer a entrada na Universidade dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras” (DAR, n.º 22, 1976, p.598). Sobre o programa do governo o PCP manifestou, ainda, dúvidas relativamente à aplicação do princípio constitucional da liberdade de aprender e de ensinar. Como explicou:

Questão importante é a do ensino público e privado. Do princípio constitucional da liberdade de aprender e de ensinar não se pode deduzir como medida legislativa principal a protecção e apoio à liberdade de criar estabelecimentos de ensino privado (...). Sobretudo, ainda quando tal proposição com o relevo que lhe é dado, não é acompanhada no Programa do Governo pela importância a dar

ao n.º 1 do artigo 45.º da Constituição, em que se diz que o ‘Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população, nem ao outro ponto desse artigo, em que se diz que o ‘Estado fiscaliza o ensino particular supletivo do ensino público’. (DAR, n.º 22, 1976, p.599)

Por contraste, mereceram a concordância do PCP as medidas relativas ao estatuto da carreira docente e sobre a formação de professores.

O PPD expressou, por seu turno, a sua concordância com as medidas destinadas a garantir o convívio, a tolerância, o pluralismo ideológico e a despartidarização da vida escolar. Expressou, depois, o seu regozijo pelo facto de o programa do governo anunciar a garantia da liberdade de aprender e ensinar extensiva à liberdade de criação de estabelecimentos privados de ensino e à promessa de revisão do estatuto do ensino particular. Valorizando o papel da família, apontou omissões no programa do governo sobre o papel reservado às associações de pais.

O PPD considerou, também, que para que o princípio da igualdade de oportunidades se pudesse efetivar e constituir “uma base segura de diferenciação segundo o mérito” teria de abranger uma “transformação, em sentido igualitário, das condições extra-escolares (...) que privilegie os mais desfavorecidos” (DAR, n.º 21, 1976, p.575), entre os quais incluiu os rurais (com a adoção do princípio da ruralização do ensino pré-escolar), os deficientes físicos e mentais (com a criação de escolas especiais e de recuperação de crianças) os trabalhadores-estudantes (com a garantia do pagamento das propinas, dos que não tendo acesso ao ensino oficial, frequentem estabelecimentos de ensino particular).

Considerou, ainda, o programa de governo omissivo relativamente ao papel das escolas profissionais superiores e da Universidade Aberta já criada por lei, bem como, do planeamento quantitativo do acesso ao ensino superior e, em particular, da aplicação do *numerus clausus*. Finalmente, como medida de valorização do *professor*, o PPD propôs a “criação de uma escola de ciências de educação, de nível superior, que dê aos candidatos a professores formação pedagógica, psicológica e científica desde o início do curso e formação didáctica ou metodológica a partir dos primeiros anos” (DAR, n.º 21, 1976, p.575).

O CDS declarou concordar, em geral, com o programa do governo e a promessa aí contida “de dias melhores para um sector onde se atingiram níveis baixíssimos de organização, rendimento e respeito do pluralismo (...) que nos dá a esperança de uma inversão no processo de degradação do ensino que tem estado em curso” (DAR, n.º 18, 1976, p.453), congratulando-se, em particular, com o compromisso assumido pelo governo “de solicitar sempre a colaboração das associações dos pais na definição da nova política educacional” e a “liberdade de fundação de estabelecimentos do ensino privado” (DAR, n.º 20, 1976, p.524).

Considerando a educação pré-escolar como “um factor importante da igualização das oportunidades e da democratização social” (DAR, n.º 20, 1976, p. 524), considerou o programa de governo omissivo sobre esse nível de ensino, bem como, sobre o ensino especial, a preparação dos educadores e professores, e sobre a possibilidade de ser reconhecida “a cada escola superior o direito de estabelecer o seu próprio curriculum, o mesmo é dizer o direito à autonomia pedagógica” (DAR, n.º 20, 1976, p.525).

A UDP, valorizando a *rutura* com o pré-25 de Abril e a consolidação das conquistas pós-25 de Abril conseguidas no campo do ensino”,

Espera (...) que nas mãos dos estudantes e professores as nossas escolas não sejam centros de estudo afastados dos problemas do povo, mas centros de estudo vivo e verdadeiros baluartes da democracia e do socialismo. (DAR, n.º 18, 1976, pp.459-460).

Sobre o programa que “fala em tudo, mas não diz nada que interesse ao povo” (DAR, n.º 18, 1976, p.465), a UDP considerou-o omissivo relativamente ao combate ao analfabetismo, e sobre outras matérias declarou a sua oposição à nomeação de diretores de escola, em substituição dos conselhos de gestão, e à reintegração dos saneados, em oposição às decisões das assembleias de estudantes, professores e funcionários. Por contraste, declarou o seu apoio à revisão dos programas “na medida em que ela leve os estudantes mais perto dos problemas do povo e não os afaste deles” (DAR, n.º 18, 1976, p.459).

O PS, partido que apoiava parlamentarmente o governo, destacou medidas de dois tipos: imediatas, valorizando o *normal* e “altamente prioritárias, e sem as quais se torna inviável a instauração de qualquer ordem ou disciplina” (DAR, n.º 21, 1976, p.552), como a gestão democrática das escolas, a carreira e colocação de professores, o prosseguimento da reestruturação do ensino secundário e o sistema de avaliação de conhecimentos dos alunos; e as medidas de mais longo prazo, “de reformas de carácter global ou de fundo” que, como explicou o PS:

Após larga discussão pública e votação nesta Assembleia (...) conduzirão a uma profunda modificação do nosso ensino (...) que tenha em vista a sociedade preconizada na Constituição, reforma que implicará a reestruturação dos serviços centrais e a descentralização e regionalização do próprio MEIC. Nela se inclui toda uma mutação na organização e funcionamento das nossas escolas, permitindo a formação de técnicos qualificados e que o sejam ainda em número necessário e suficiente para a promoção e desenvolvimento do nosso país. (DAR, n.º 21, 1976, p.552)

Em 6 de dezembro de 1977, o governo solicitou uma moção de confiança sobre uma declaração de política geral do país. O governo, como explicou o primeiro-ministro Mário Soares:

Só aceitaria governar enquanto merecesse o consenso, mesmo por omissão, desta Assembleia (...).

O Governo Constitucional não se demite. Assumirá as suas responsabilidades até ao fim, sem

hesitações. Mas não fará também quaisquer concessões a nenhum partido com o objectivo de se manter no poder. Não solicitou os votos de ninguém. Não realizou acordos secretos com nenhum partido. Os Srs. Deputados votarão em consciência e a vossa decisão será acatada por nós. (DAR, I Série, n.º 17, 1977, p.488)

O voto de confiança no governo implicaria uma resposta afirmativa dos partidos políticos a duas questões: a primeira, “deve ou não manter-se o Governo de que sou Primeiro-Ministro?” (DAR, I Série, n.º 17, 1977, p.488); a segunda, “acerta-se ou não o princípio das negociações com o FMI e a condição da redução do défice da balança de transacções correntes, para 1978, a um terço do actual?” (DAR, I Série, n.º 17, 1977, p.488).

Durante o debate parlamentar sobre esta moção com os partidos políticos não se discutiram assuntos de política educativa, nem esteve presente o ministro da Educação e Investigação Científica. A moção, votada a 7 de dezembro de 1977, foi rejeitada (ver Anexo 4). Tal resultado ditou a queda do governo que terminou formalmente o seu mandato a 23 de janeiro de 1978.

8.3.2. II Governo Constitucional

O II Governo Constitucional tomou posse a 23 de janeiro de 1978 e constituiu-se com base numa coligação (acordo político) entre o PS e o CDS.

No que especificamente respeitou à educação, enunciou-se no programa do governo que, numa etapa prévia à elaboração de uma proposta de lei sobre as bases gerais do sistema educativo que enquadrasse o seu processo de reforma,

Convirá iniciar um debate público sobre as principais desarticulações e estrangulamentos do sistema escolar. Equacionados globalmente os grandes problemas estruturais e as respectivas implicações — no domínio da psicopedagogia, do desenvolvimento curricular, do equipamento escolar, da qualificação e habilitação profissional dos docentes, dos custos financeiros — encontrar-se-ão reunidas condições para optar por algum dos diversos modelos possíveis. (DAR, II Série, n.º 34S1, 1978, p.58).

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 8, 9 e 11 de fevereiro de 1978. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro ministro Mário Soares e do ministro da Educação e Cultura Mário Sottomayor Cardia; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Freitas do Amaral (CDS), Pedro Roseta (PSD) e Zita Seabra (PCP).

Na AR, na apresentação do programa do governo, o primeiro-ministro Mário Soares evocou o coletivo (a solidariedade e o interesse nacionais) mas foi a salvação (de Portugal e dos portugueses) o valor que atravessou e mais se enunciou neste discurso. Para que essa salvação

fosse possível era preciso realizar o fundamental: “vencer a crise, através da reconstrução económica do País, e consolidar e desenvolver a democracia” (DAR, I Série, n.º 35, 1978, p.1194).

Na apresentação na AR das medidas de política educativa aos partidos políticos com representação parlamentar, o ministro da Educação e Cultura enunciou, num quadro em que a educação se articulou à consolidação e desenvolvimento da democracia, as soluções pensadas pelo governo para resolver os “problemas capitais do sistema escolar” (DAR, I Série, n.º 38, 1978, p.1331) referidos no programa do governo. Desse conjunto de soluções, Sottomayor Cardia deu saliência às medidas de planeamento (estudos) e, também, às dirigidas à definição normativa (produção e aperfeiçoamento de regulamentos, estatutos e leis) e organização geral (articulação de diferentes competências, entidades e recursos pela gestão do Estado), acreditando nos seus benefícios, para regrear, arrumar e estabilizar a organização e o funcionamento do sistema escolar, bem como, o acesso à profissão e ao desenvolvimento profissional e carreira dos professores.

O discurso do ministro da Educação e Cultura, separando claramente o escolar (pela valorização do *curso*) e o não escolar, focalizou-se no currículo para mobilizar um conjunto de valores da educação. Relevou nos critérios de seleção dos conteúdos, a sua organização para uma aplicação utilitária no ensino preparatório e nos cursos geral e complementar do ensino secundário. Esta valorização das componentes vocacional e profissionalizante do ensino, da aptidão para agir (*saber fazer*) dos saberes escolares, visava tornar o aluno “preparado para trabalhar como trabalhador e não como aprendiz totalmente desqualificado”. Só estreitando esta relação entre educação e trabalho era possível “acautelar a inserção na vida activa” de quantos, sobretudo, “os mais socialmente desfavorecidos”, abandonavam precocemente a escola (DAR, I Série, n.º 38, 1978, pp.1328-1329).

Diferentemente, no ensino primário, em que alcançaram valor o *equilíbrio* (como possibilidade de o ensino conduzir o aluno a um plano de maturidade superior), o *ser adulto* (como evitamento da infantilização dos conteúdos de ensino) e o papel educador do *professor*, as intenções educativas devem ser concretizadas através de saberes substantivos/formativos (*saber para saber - compreender*), assim o justificando o ministro da Educação e Cultura:

Criou-se um certo constrangimento entre não poucos professores. A desorientação é visível. Não se exige pelo receio de ‘traumatizar’; confina-se o ensino ao estritamente concreto, como se tal não bloqueasse pura e simplesmente o desenvolvimento intelectual das crianças. Uma escola não será positivamente apenas um lugar de recreio. Digo-o com todo o respeito pela necessária inovação pedagógica: mas é exactamente em defesa dessa exigência que não deve pactuar-se com o culto da facilidade e da preguiça. (DAR, I Série, n.º 38, 1978, p.1328)

No debate parlamentar a intervenção do CDS, parceiro da coligação que apoiava parlamentarmente o governo, foi fugaz. Introduziu, ainda assim, a crença da modernização da escola como “factor de liberdade e de acesso à cultura como realização pessoal” (DAR, I Série, n.º 39, 1978, p.1473). Para ser eficiente socialmente, como defendeu o CDS, essa modernização “não deve revestir um significado meramente económico, tecnocrático ou cosmopolita; ela tem de ser sobretudo uma modernização de profundo sentido social, quer dizer, humano” (DAR, I Série, n.º 39, 1978, p.1473).

Já para o PSD, “é duvidoso que exista qualquer programa sobre educação. O que há é uma ‘floresta de enganos’” (DAR, I Série, n.º 39, 1978, p.1455). Esta dúvida foi articulada à composição partidária do governo, que inclui o CDS, e ao seu comportamento sinuoso: num momento consente (como partido que integra e apoia parlamentarmente o governo) na omissão ou abandono de medidas de política educativa que, noutro momento (como partido da oposição parlamentar), defendeu como absolutamente fundamentais.

Para o PCP o programa do governo “não aponta para a concretização dos princípios constitucionais, anuncia uma clara incapacidade de promover a mobilização popular e nacional, não visa abrir caminho para a sociedade democrática e socialista para a qual a educação deveria contribuir nos termos da Constituição” (DAR, I Série, n.º 39, 1978, p.1400).

O PCP centrando-se, primeiro, na função de democratização social que devia caber à educação, sem pôr em causa o seu valor subjacente (*saber fazer*), criticou a introdução das componentes vocacional e profissionalizante no ensino que colocou sob o escopo de uma visão tecnocrática e “restritiva, quase exclusivamente praticista e criando becos sem saída” (DAR, I Série, n.º 39, 1978, p.1398).

Focalizando-se, depois, na função transformadora da educação pela via do exercício efetivo do direito ao ensino em estabelecimentos públicos e do acesso a todos os níveis de ensino dos trabalhadores estudantes, dos trabalhadores em geral e dos seus filhos, o que o PCP criticou foi, sobretudo, a incorreção, por omissão, no programa do governo das formas de concretização dos princípios constitucionais “de que o Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho” e “estimular e favorecer o acesso dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras ao ensino e às mais elevadas qualificações” (DAR, I Série, n.º 39, 1978, p.1400).

O PS e a União Democrática Popular (UDP) não produziram intervenções sobre educação/política educativa neste debate parlamentar.

Foram apresentadas duas moções de rejeição do programa de governo, sem qualquer menção nesses textos a medidas de política educativa, uma pelo PSD e outra pelo PCP. As referidas moções apresentadas, respetivamente, nas sessões plenárias de 9 e 11 de fevereiro de 1978, e votadas a 13 de fevereiro de 1978, foram rejeitadas (ver Anexo 3).

O II Governo Constitucional terminou o seu mandato a 29 de agosto de 1978, após renúncia do CDS, com a demissão dos seus ministros do elenco governativo, ao acordo político que havia firmado com o PS. O primeiro-ministro não aceitou demitir-se em tempo anterior à deliberação e veredito da AR sobre um voto de confiança; entendimento diferente teve o presidente da República Ramalho Eanes que, alegando incapacidade de entendimento entre os partidos políticos para formar uma maioria parlamentar, decidiu exonerar Mário Soares do cargo de primeiro-ministro⁴¹.

8.3.3. III Governo Constitucional

O III Governo Constitucional, que tomou posse a 29 de agosto de 1978, foi constituído por iniciativa do presidente da República António Ramalho Eanes que indigitou para primeiro-ministro, com a responsabilidade de formar governo, o independente Alfredo Nobre da Costa⁴². Esta solução governativa foi considerada no programa de governo limitadora,

Nos seus naturais desejos de resolver rapidamente os mais graves problemas do nosso país e forçando-o a uma certa contenção nas suas intenções que não pôde, pois, evitar (...). Essas especiais características foram também obviamente, tomadas em consideração para se definirem os grandes objectivos políticos, económicos, sociais e administrativos. (DAR, II Série, n.º 105, 1978, p.1186)

Um dos principais objetivos sociais e administrativos fixados nesse programa foi, justamente, o de promover a melhoria da eficiência e da qualidade do sistema educativo. Valorizando a *continuidade* no objetivo de legislar sobre as bases do sistema educativo, anunciou a realização de estudos destinados à elaboração da proposta de lei do sistema educativo cuja organização estrutural “orientar-se-á certamente por uma intenção de globalidade (...) da acção educativa, numa perspectiva de educação permanente” (DAR, II Série, n.º 105, 1978, p.1240). Face à ausência desta lei que “tem dificultado — e continuará a dificultar — a procura de soluções

⁴¹ Como explicou Cruz (1994, p.245): “Na óptica presidencial, a demissão dos ministros do CDS acarretava o esgotamento da maioria que suportava o II Governo, com o fim do acordo inter-partidário de incidência governativa, e deveria por isso implicar a queda do governo, através da demissão pelo Presidente da República do primeiro-ministro, a que se deveria seguir um novo acordo político capaz de garantir nova maioria. Não o entendia assim o partido do governo, para o qual o Presidente não podia demitir, mas tão-só constatar a eventual exoneração do primeiro-ministro, após perda de confiança do parlamento, o que ainda não acontecera”.

⁴² Sem filiação a partido político, tendo nessa condição assumido os cargos de secretário de Estado da Indústria Pesada (II Governo Provisório) e de ministro da Indústria e Tecnologia (I Governo Constitucional).

para os múltiplos problemas que vão surgindo, na sombra das indefinições que os rodeiam” (DAR, II Série, n.º 105, 1978, p.1241) foi fixada a CRP como quadro normativo de referência.

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 11, 12, 13 e 14 de setembro de 1978. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Alfredo Nobre da Costa e do ministro da Educação e Investigação Científica Carlos Lloyd Braga; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Mário Sottomayor Cardia (PS), Zita Seabra (PCP), Vital Moreira (PCP), Francisco Oliveira Dias (CDS) e Francisco Sá Carneiro (PSD).

Na apresentação na AR das medidas de política educativa aos partidos políticos com representação parlamentar, o ministro da Educação e Investigação Científica Carlos Lloyd Braga voltou a referir-se ao tema da lei de bases do sistema educativo e ao objetivo prioritário do governo de criação de um grupo de trabalho que dê *continuidade* aos estudos sobre esse projeto de lei para que “esteja em condições de ser presente à Assembleia da República” (DAR, I Série, n.º 97, 1978, p. 3578).

Quanto a outras medidas de política educativa, Carlos Lloyd Braga destacou a urgência de um novo modelo de formação de professores que seja “coerente, exigente e, em correcta correspondência, às necessidades reais do sistema de ensino” (DAR, I Série, n.º 97, 1978, p.3573) e, também, as medidas relacionadas com a consolidação do ensino do português no estrangeiro, o ano propedêutico, as suas condições de implementação e as melhorias de funcionamento a introduzir na perspectiva da sua transformação num 12.º ano de escolaridade, e o ensino a distância⁴³ com a melhoria dos métodos de ensino, particularmente, nesse ano propedêutico, para “aí criar um embrião para uma Universidade aberta. E se isso for conseguido (...) será bastante positivo para o panorama da educação” (DAR, I Série, n.º 97, 1978, p.3579).

No debate parlamentar, o PS esclareceu sobre o tema da lei de bases do sistema educativo que o II Governo Constitucional tinha agendado para discussão uma proposta de lei, publicada como documento de trabalho após a exoneração do governo, contendo “soluções institucionais que permitirão um funcionamento inteiramente articulado do sistema a partir de 1985”; esquema de reforma que “deve expressamente, até porque (...) é o único formulado, ser considerado nos futuros Programas de Governo” (DAR, I Série, n.º 97, 1978, p.3573).

Já sobre o capítulo dedicado à educação no programa de governo, o PS destacou “no que tem de concreto e realizável a curto prazo” (DAR, I Série, n.º 97, 1978, p.3573) o decalque do que os governos anteriores haviam preparado e proposto para aprovação, congratulando-se pela

⁴³ Escola primária e ciclo preparatório (telescola) e ensino propedêutico (II Programa da Radiotelevisão Portuguesa).

inscrição de medidas importantes, como a integração da formação vocacional no ensino secundário, a aplicação do regime de *numerus clausus* no ensino superior, a recusa da criação de novas instituições de ensino superior universitário e o prosseguimento da política relativa ao lançamento do ensino superior de curta duração.

Também o PCP se referiu à lei de bases do sistema educativo que considerou “uma lei fundamental em matéria de educação” a ser cuidadosamente preparada e, sobretudo, “com muita gente a pronunciar-se sobre ela e particularmente, os interessados: os sindicatos dos professores, as associações de estudantes e, no fundo, todo o povo português” (DAR, I Série, n.º 97, 1978, p.3575).

Sobre o programa do governo, que qualificou de “muito vago” (DAR, I Série, n.º 97, 1978, p.3575), o PCP questionou o ministro da Educação e Cultura sobre medidas concretas, de combate à discriminação no acesso, do pré-escolar ao ensino superior, dos trabalhadores e dos seus filhos. Centrando-se no valor do *sucesso/insucesso*, questionou-o, também sobre medidas de combate ao incumprimento da escolaridade obrigatória e ao insucesso escolar no ensino primário e secundário dos alunos mais desfavorecidos. Questionou, ainda, Carlos Lloyd Braga sobre outras medidas de política educativa que garantissem direitos fundamentais estabelecidos pela CRP, em particular, as relacionadas com a gestão democrática e a representação estudantil no ensino superior, a abolição do *numerus clausus* e a liberdade de ensinar e de aprender; princípio constitucional que para o PCP devia ser entendido como “liberdade pedagógica de ensinantes e de ensinandos (...) e que essa liberdade se impõe quer às escolas públicas quer às privadas” (DAR, I Série, n.º 97, 1978, p.3576), sem que se misture “sob o manto diáfano da confusão, a identificação entre liberdade de ensino e liberdade de criação de escolas privadas” (DAR, I Série, n.º 97, 1978, p.3577).

O CDS, por seu turno, destacou o valor da família de que “não se fala (...) nem se pensa nela, nem nos seus direitos em matéria de educação” (DAR, I Série, n.º 98, 1978, p.3614), bem como, o papel das confissões religiosas “na acção educativa daqueles que as perfilhem ou das crianças cujos pais entendam que a religião deve estar presente na educação dos seus filhos” (DAR, I Série, n.º 98, 1978, p.3614).

O CDS questionou, também, o governo sobre o papel reservado às escolas superiores de educação, em particular, às escolas privadas dirigidas à formação inicial dos educadores de infância, e sobre medidas destinadas à formação de especialistas em administração da educação, e de formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário e, centrando-se no valor do *sucesso/insucesso* questionou, ainda, Carlos Lloyd Braga sobre medidas

de combate ao insucesso escolar dos alunos, em particular, no caso dos que frequentavam o 9.º ano de escolaridade.

Finalmente, valorizando o *curso*, o CDS criticou o currículo “por bitola uniformizada” no ensino primário e secundário “como se não se devesse saber que as crianças e os jovens têm condições diferentes à partida aqui, em Trás-os-Montes ou no Alentejo e precisam de educação à sua medida” (DAR, I Série, n.º 98, 1978, p.3614).

O PSD, na referência breve que fez à educação no debate parlamentar, defendeu a solução governativa encontrada pelo presidente da República “no quadro de uma grave crise nacional. Crise económica e financeira, que transformou Portugal num país adiado e arruinado” (DAR, I Série, n.º 99, 1978, p.3674) e em que se destruiu “um sistema educativo, que está em manifesta desagregação” (DAR, I Série, n.º 99, 1978, p.3674).

A UDP não produziu nenhuma intervenção sobre educação/política educativa no debate parlamentar.

Na reunião plenária de 12 de setembro de 1978, precedendo o início do debate parlamentar, o PS, o PCP e o CDS apresentaram moções de rejeição do programa do governo.

O PS, no discurso de apresentação da referida moção, argumentou que os partidos políticos foram marginalizadas da tarefa de constituição do governo, que a equipa governativa que se constituiu não dava garantias de ser capaz de conduzir uma política governativa coerente e eficaz, que o programa do governo decalcou programas dos anteriores governos constitucionais e, finalmente, que o que se afastou desse decalque foram “meras concessões oportunistas, à direita ou à esquerda” (DAR, I Série, n.º 99, 1978, pp.3690-3691).

O PCP centrando-se, igualmente, na composição do governo, destacou “filiações e posições políticas ou ligação directa a interesses económicos de classe”, duvidando da “orientação democrática e da isenção” desses membros do governo na sua ação governativa, manifestando-se em desacordo com o programa de governo e com as medidas de política aí contidas de “aceleração da recuperação capitalista, latifundista e imperialista” (DAR, I Série, n.º 99, 1978, p.3485).

O CDS, por seu turno, apontou as “cedências inadmissíveis (...) designadamente na política externa e no sector do trabalho” e a consequência de se tornarem “focos permanentes de contestação por contrariarem altos interesses nacionais do nosso país” (DAR, I Série, n.º 99, 1978, p.3671) e, por contraste, o insuficiente reconhecimento no programa de governo ao papel e funções da iniciativa privada.

A moção do PS, a primeira a ser votada em 15 de setembro de 1978⁴⁴, foi aprovada (ver Anexo 3). Esta decisão, tomada pela maioria absoluta dos deputados, implicou a demissão do governo.

O III Governo Constitucional, permanecendo em funções como governo de gestão até à posse de novo executivo, terminou formalmente o seu mandato a 22 de novembro de 1978.

8.3.4. IV Governo Constitucional

O IV Governo Constitucional, que tomou posse a 22 de novembro de 1978, foi constituído por iniciativa do presidente da República António Ramalho Eanes que indigitou para primeiro-ministro, com a responsabilidade de formar governo, o militante do PSD Carlos da Mota Pinto.

No programa de governo, as medidas de política educativa foram agrupadas em três categorias: medidas de fundo, cujo propósito fundamental seria conduzir à elaboração de uma proposta de lei de bases do sistema educativo a apresentar à AR, medidas de carácter operacional, incluindo todas as reconhecidas como necessárias e, por fim, as que visavam “o acréscimo de eficiência” (DAR, II Série, n.º 13, 1978, p.236), nomeadamente, pela via da desconcentração e da descentralização dos serviços do Ministério da Educação e Investigação Científica.

Quanto à política educativa a prosseguir, a definir com “grande amplitude de participação” (DAR, II Série, n.º 13, 1978, p.236), precisou-se que:

Não deve visar exclusivamente a transmissão de conhecimentos e de técnicas, mas também a criação de um sistema de atitudes e de hábitos de trabalho que permitam a cada um adaptar-se às novas condições de vida, de exercício da profissão e de enquadramento do indivíduo numa sociedade permanentemente em evolução. Particularmente importantes neste domínio são as inovações no que respeita ao conteúdo do ensino e aos métodos pedagógicos. (DAR, II Série, n.º 13, 1978, p.236)

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 4, 6, 7, 11 e 12 de dezembro de 1978. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Carlos da Mota Pinto e do ministro da Educação e Investigação Científica Luís Valente de Oliveira; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Nuno Abecasis (CDS), Zita Seabra (PCP), Teresa Ambrósio (PS) e Pedro Roseta (PSD).

Na AR, na apresentação do programa do governo, o primeiro-ministro assumiu que “não rejeitado o Programa no termo deste debate parlamentar, o Governo interpretará a sua vigência

⁴⁴ A votação é feita de acordo com a entrada das moções na Mesa da AR; cumprindo-se o objetivo da primeira, tornou-se desnecessário a votação das restantes.

como assente numa base de consenso, ao menos tácito (...). E esta ideia de consenso animará a sua actividade futura” (DAR, I Série, n.º 13, 1978, p.370).

Na apresentação na AR das medidas de política educativa aos partidos políticos com representação parlamentar, o ministro da Educação e Investigação Científica Luís Valente de Oliveira retomou o tema da lei de bases do sistema educativo e da urgência de se dispor de enquadramento normativo que permitisse “ir adaptando o sistema educativo aos objectivos de desenvolvimento sócio-económico-cultural da sociedade portuguesa” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.419).

Nesse discurso, Valente de Oliveira defendeu o estímulo das relações internacionais, quer ao nível das experiências pedagógicas, da organização do sistema educativo e da sua articulação com outros setores, quer para o alargamento do apoio ao ensino de português no estrangeiro, acreditando no contributo benéfico dessas medidas “fertilizadoras da criatividade e catalisadoras do progresso” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.420) para proporcionar a todos os cidadãos “iguais oportunidades de acesso aos benefícios da educação e da cultura” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.420). Igualdade de oportunidades a estender, igualmente, aos deficientes e inadaptados, aos analfabetos e aos trabalhadores-estudantes através de medidas, respetivamente, de ensino especial, alfabetização e educação de base, e de ensino noturno.

Valente de Oliveira anunciou, também, uma rápida regulamentação da legislação sobre associações de pais, maior apoio para o ensino particular e cooperativo, maior autonomia para as universidades e para outras escolas de ensino superior, mas sem “começarmos a fazer proliferar Universidades quando as actuais não são ainda de muita qualidade” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.423). Centrando-se no *curso* defendeu a introdução de mais cursos do ensino superior curto “que tanta falta nos fazem, porque, (...) entre nós a pirâmide está posta ao contrário e neste momento o que precisamos mesmo, em termos de desenvolvimento económico, é de encontrar quadros médios adequados” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.423). Centrando-se, depois, no valor do *professor* salientou as medidas de formação de professores e as que lhes possam garantir “condições dignas, estáveis e compensadoras do exercício da sua missão” (DAR, n.º 14, I Série, 1978, p.420) ao nível do seu estatuto profissional e carreira.

O ministro da Educação e Investigação Científica enunciou, ainda, como preocupação maior as questões relacionadas com a preparação vocacional dos jovens que abandonam o sistema educativo, e a necessidade de se introduzirem medidas de política educativa que, valorizando o *saber-fazer*, permitissem conciliar “uma formação geral sólida, potencialmente adaptativa, com um complemento vocacional eficaz” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.420) e, ainda, medidas de

valorização da *cultura* “em particular, da língua portuguesa, nas suas múltiplas valências, incluindo o reforço nos currícula escolares de temas de cultura portuguesa” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.420) e, por fim, as medidas que pudessem contribuir para elevar a eficácia do sistema do sistema de ensino e a eficiência dos serviços do Ministério “quantificando-se o mais objectivamente possível a situação a que chegarmos” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, pp.420-421).

No debate parlamentar, o CDS declarou que faria depender o seu apoio ao governo do “seu comportamento concreto, à luz da nossa própria perspectiva” (DAR, I Série, n.º 17, 1978, p.491), em função da capacidade manifestada para lançar as bases de uma política de desenvolvimento que encaminhe Portugal para a Europa, para resolver os problemas imediatos do povo português relacionados com a educação, e do lugar concreto que venha a ser atribuído nesse setor à iniciativa privada. Sobre este tema, o CDS manifestou a sua concordância com as medidas do governo destinadas a apoiar o ensino particular com liberdade do ensino, ação que para o CDS “só se concretizará quando e na medida em que cada família possa escolher livremente, sem limitações de ordem social ou financeira, o tipo de ensino que quer ver ministrado aos seus filhos” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.40). Valorizando a família, mas também o aluno, o CDS afirmou no debate parlamentar que:

Tudo o mais, Ministério e seus funcionários, professores e instalações, se destinam a servir essa finalidade primeira. Assim, o Ministro da Educação é, antes de mais, o Ministro das famílias e dos jovens portugueses, e ao seu serviço exclusivo se há-de considerar. (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.401).

Valorizando o *saber-fazer* defendeu, em concordância com o governo, a evolução do ano propedêutico “para um verdadeiro ano de orientação vocacional” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.400), e a extensão desse complemento vocacional aos outros anos de escolaridade, pelas seguintes razões:

Um sistema nacional de ensino que, ainda hoje, não dá aos jovens que o frequentam., especialmente durante o período de escolaridade obrigatória, a mais pequena preparação para enfrentar e se integrar no mundo do trabalho, que privou (...) em especial a (...) indústria, de aprendizes minimamente preparados, que mesmo ao nível superior não responde nem em qualidade, nem em especialidade, nem em quantidade, às necessidades mínimas de quadros para levar avante o mais incipiente processo de desenvolvimento. (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.400).

Valorizou, igualmente, a *cultura* no “desenvolvimento integral da personalidade dos Portugueses como condição indispensável para o arranque de qualquer projecto de desenvolvimento social e económico e para a promoção da justiça social a que o nosso povo aspira” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.400). Articulando esses dois valores do *saber-fazer* e da

cultura enunciou, sobre a lei de bases do sistema educativo, que deverá ser “suficientemente flexível para que a cada momento se possa adaptar a uma sociedade em rápida evolução tecnológica, mas também suficientemente ancorada na realidade cultural portuguesa para que não sejamos tentados a prescindir dos valores que nos marcaram” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.400).

Finalmente, manifestou concordância com todas as medidas do governo destinadas a repor e garantir a competência, a eficácia, a racionalização e a rentabilização dos recursos financeiros alocados ao sistema de ensino.

O PCP, para quem em matéria de política o programa do governo se reduzia a um “enunciado vago de medidas pouco concretas, sem prazos, sem datas, sem metas, sem objectivos” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.421), questionou o governo sobre medidas específicas dirigidas aos trabalhadores-estudantes, de educação permanente e combate ao analfabetismo, e de promoção do ensino de português no estrangeiro e, ainda, “reafirmando a Constituição” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.422), se o governo tinha a intenção de ouvir os sindicatos dos professores e as associações dos estudantes.

Também o PS se referiu ao conteúdo vago e generalista do programa de governo, relativamente aos princípios em que a definição da lei de bases do sistema educativo se devia apoiar, “que não chegam a ter conteúdo para uma análise em termos políticos ou de filosofia educativa” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.428) e, em geral, sobre o que o governo “cheio de boas intenções” propunha para a educação, não apresentando “um programa realista, adequado aos graves problemas da educação e da sociedade portuguesa,” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.429). Mais referiu, sobre a circunstância de que se estava a discutir o programa para a educação de um governo de iniciativa presidencial não eleito, que “nós socialistas, que não nos definimos perante a Nação apenas em termos de capacidade técnica ou de gestão, mas, sobretudo, da defesa intransigente da democracia e da justiça social” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.430).

O PS, fazendo valer a educação “tanto ou mais que a sua riqueza material. A educação é mesmo uma das componentes fundamentais e indispensáveis de uma política de recuperação económica e de desenvolvimento” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.430) e considerando que “o desenvolvimento (...) onde a justiça social ocupa lugar de primordial relevância (...) requer uma clara definição dos objectivos para a educação” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.430) declarou não poder apoiar um programa de educação “neutro, asséptico e conformista” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.430).

O PSD, em linha com o PCP e o PS, referiu-se ao programa do governo para a educação como “um conjunto (...) de generalidades, quase todas extremamente vagas, que, por falta de

concretização, quase nada adiantam” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.425). Não obstante ter criticado essa formulação vaga, manifestou a sua concordância com algumas medidas, em especial, as de salvaguarda e apoio ao ensino particular e o seu impacto “com vista à real existência da liberdade de ensino, incluindo a liberdade de criar e manter estabelecimentos particulares paralelos aos públicos e a garantia da igualdade de oportunidades na escolha dos diversos géneros de ensino e no acesso aos diversos estabelecimentos” (DAR, I Série, n.º 14, 1978, p.426) e, também, as relacionadas com a racionalização da gestão e rentabilização dos recursos financeiros atribuídos ao ME.

A UDP não produziu nenhuma intervenção sobre educação/política educativa no debate parlamentar.

Na reunião plenária de 4 de dezembro de 1978, precedendo o início do debate parlamentar, o PCP apresentou uma moção de rejeição do programa do governo, sem qualquer menção nesse texto a medidas de política educativa. A moção, votada a 12 de dezembro de 1978, foi rejeitada (ver Anexo 3). Passados seis meses de governação, na reunião plenária de 4 de junho de 1979, deram entrada na Mesa da AR⁴⁵ duas moções de censura ao governo que foram apresentadas pelo PS e pelo PCP.

O PS justificou a apresentação dessa moção, considerando a política prosseguida pelo governo “contrária aos imperativos nacionais de estabilidade política, de progresso social e de consolidação da democracia”, e a sua atuação que, carecida de um mínimo de eficácia, “viola o compromisso de neutralidade partidária inicialmente assumido e vem constituindo um factor de intranquilidade política e social”; fatores que revelariam, segundo o PS, não estar o governo “à altura de resolver os graves problemas com que o País se debate” (DAR, I Série, n.º 70, 1979, p.2529).

O PCP, por seu turno, justificou a apresentação dessa moção pela fórmula e composição do governo e a sua atuação que constituindo “um factor de perturbação da estabilidade e regular funcionamento das instituições democráticas”, agravaria as condições de vida da maioria dos portugueses e as dificuldades económicas e financeiras do país, e praticaria “actos de violação da Constituição e das leis”; fatores que revelariam, segundo o PCP, que o governo era “um perigo efectivo para o regime democrático-constitucional” (DAR, I Série, n.º 70, 1979, p.2529).

⁴⁵ A Mesa é um órgão da AR composto pelo presidente, por quatro vice-presidentes, quatro secretários e quatro vice-secretários eleitos, pelo período da legislatura, por maioria absoluta dos deputados em efetividade de funções (AR, 2015).

Na reunião plenária de 7 de junho de 1979, antes da votação das referidas moções de censura, o presidente da AR deu conta do comunicado da Presidência da República que noticiava que o primeiro-ministro Carlos da Mota Pinto tinha apresentado um pedido de exoneração do cargo ao presidente da República, fundamentando-o no facto de o governo entender que “a maioria da Assembleia, através de uma acção sistemática de obstrução, com efeitos muito nefastos para a eficiência da acção governativa, retirou sentido útil à acção do Governo” (DAR, I Série, n.º 73, 1979, p.2678). O pedido foi aceite, determinando a demissão do governo.

O IV Governo Constitucional, permanecendo em funções como governo de gestão até à tomada de posse de novo governo, terminou o seu mandato a 7 de julho de 1978.

8.3.5. V Governo Constitucional

A 13 de julho de 1979, o presidente da República transmitiu ao país a sua decisão de dissolver a AR, marcar eleições legislativas intercalares e indigitar uma personalidade para o cargo de primeiro-ministro com o objetivo primordial de preparar esse mesmo ato eleitoral⁴⁶.

O V Governo Constitucional, constituído por iniciativa do presidente da República Ramalho Eanes, tal como os dois governos constitucionais anteriores, tomou posse a 1 de agosto de 1979.

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 13, 16, 17 e 20 de agosto de 1979. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo da primeira-ministra Maria de Lourdes Pintassilgo e do ministro da Coordenação Cultural e da Cultura e da Ciência, Adérito Sedas Nunes; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Teresa Ambrósio (PS) e de Zita Seabra (PCP).

Na AR, na apresentação do programa do governo, a primeira-ministra Maria de Lourdes Pintassilgo explicou que essa decisão de dissolução “em nada prejudica ou diminui o acto que hoje realizo. Pelo contrário (...) rigor e profundidade em termos dos objectivos e das perspectivas globais do programa (...) é exigida ao Governo durante o debate que hoje iniciamos” (DAR, I Série, n.º 93, 1979, p.3585). Explicou, ainda, que as medidas de política educativa foram “formulados deliberadamente sem recortes nítidos. É um conjunto de intenções programáticas a

⁴⁶ Como explicou Cruz (1994, p.248): “A inviabilidade da continuação de Mota Pinto na chefia do IV Governo presidencial levou (...) Eanes à dissolução do parlamento e à convocação de eleições intercalares (...). A substituí-lo, nomeou Eanes, para preparar as eleições, o V Governo Constitucional, chefiado por Maria de Lourdes Pintasilgo (...). Mas, longe de se assumir como mero governo de gestão, o V Governo Constitucional assumiu-se como legítimo governo e desenvolveria uma marcante acção legisladora, suscitando a animosidade dos que o pretendiam meramente preparador de eleições e gestão dos assuntos correntes da administração central”.

guiar a actuação do Governo e a impulsionar a aceleração dessa actuação” (DAR, I Série n.º 96, 1979, p.3773).

No mesmo sentido também no programa de governo se havia enunciado que o horizonte definido previamente para a governação não imporá ao governo “que se abstenha de tomar iniciativas que se prolonguem para além do seu período de vigência. A vivência em democracia exige que se evitem descontinuidades (DAR, II Série, n.º 96, 1979, pp.2185-2186). A *continuidade* voltou a ser sublinhada no debate parlamentar, salientando Maria de Lourdes Pintassilgo que o governo “embora constitucional, surge marcado pela ‘transição’ (...) e não rotura (...) que o Governo, sentindo-lhe as limitações, está, no entanto, disposto a aproveitar as virtualidades que encerra” (DAR, I Série, n.º 93, 1979, p.3585). Em termos práticos, especificou, a par de outras necessidades básicas (alimentação, saúde, a habitação, segurança social) a educação merecerá do governo “todo o esforço que a sua curta duração lhe permitir” (DAR, I Série, n.º 93, 1979, p.3586). Por outro lado, com a intenção de “dar à cultura o carácter pluriforme que necessariamente tem na sociedade moderna” (DAR, I Série, n.º 93, 1979, p.3587), foram incluídos na área cultural os setores da cultura e da ciência — integrados num ministério — e os setores da comunicação social e da educação.

No debate parlamentar coube, justamente, ao ministro da Coordenação Cultural e da Cultura e da Ciência, Adérito Sedas Nunes, apresentar as medidas do governo para a área da coordenação cultural e, portanto, para os três setores: cultura e ciência, comunicação social e educação. Salientando que “no sector da educação, os problemas são (...) extraordinariamente abundantes e complexos, e situam-se nas mais diversas áreas e níveis” (DAR, I Série, n.º 95, 1979, p.3712), Sedas Nunes apresentou as perspetivas do governo para “‘abrir caminhos’ a quem nos suceda” (DAR, I Série, n.º 95, 1979, p.3714), dando saliência às medidas de planeamento (estudos sobre a descentralização e desconcentração da administração do sistema escolar e a introdução de esquemas de iniciação e formação profissional), e de avaliação do currículo dos cursos e dos seus efeitos sobre as trajetórias escolares dos alunos.

Sobre a ação educativa e a sua finalidade última enunciou que o *saber fazer* já não basta “mesmo quando humanizado pelo saber ser, (...) para uma sociedade em profunda transformação (...) é, numa sociedade assim, o saber evoluir que importa basicamente desenvolver” (DAR, I Série, n.º 95, 1979, p.3712) e destacou a importância de criar um todo educacional, numa perspetiva de educação permanente, em que a educação dos jovens e dos adultos seja equacionada conjuntamente. Posição que, como explicou, implicaria “transformações profundas nos modelos

das ‘escolas tradicionais’, no plano das estruturas como no dos métodos, para não falar já dos próprios fins” (DAR, I Série, n.º 95, 1979, p.3714).

O PS começou por sublinhar o compromisso programático assumido pelo governo de *continuidade* relativamente à execução das leis aprovadas pela AR e relativas à educação de base de adultos, à educação especial e ao estatuto do ensino particular que darão a possibilidade de se prosseguir uma política educativa que ultrapasse “a clássica concepção de escolaridade, de ensino rígido e programado, e permitirão ir readequando o sistema segundo a concepção de educação permanente, recorrente, aberta e simultaneamente individualizante” (DAR, I Série, n.º 94, 1979, p.3608).

Questionou Sedas Nunes sobre medidas de planeamento quantitativo e qualitativo do sistema escolar e, sobre o ensino superior, de coordenação entre o ensino universitário e o ensino politécnico, o estatuto da carreira docente universitária e a autonomia universitária.

Relevando a dualidade do sistema educativo, “aberto em princípio a todos, sim, mas só beneficiando dele uma parcela estreita dos que a ele ascendem” e que a ascensão a níveis de educação mais elevados se tem tornado “mais difícil para os económica e culturalmente mais desfavorecidos” (DAR, I Série, n.º 94, 1979, p.3608) e, ainda, que a conceção, conteúdo e prática pedagógica no sistema de ensino não corresponderia “à evolução do conhecimento, à mentalidade e interesse dos jovens, ao progresso cultural e técnico da sociedade, ao desenvolvimento do espírito crítico e democrático, ao desejo de mobilidade social” (DAR, I Série, n.º 94, 1979, p.3609), questionou Sedas Nunes sobre estes condicionamentos e se, nesse enquadramento, se iria “desenvolver a investigação aplicada das ciências de educação em Portugal, decididamente” (DAR, I Série, n.º 94, 1979, p.3609).

O PCP, depois de manifestar a sua preocupação com a resposta do governo às necessidades de professores de português no estrangeiro, centrou-se no ensino superior (estatuto da carreira docente, racionalização da sua dimensão, âmbito e condições de funcionamento) questionando Sedas Nunes sobre as universidades, em particular, se terá em conta “a autonomia dessas escolas e os seus órgãos democráticos de gestão, os seus conselhos de gestão e outras estruturas que democraticamente gerem essas escolas” (DAR, I Série, n.º 95, 1979, p.3715), e no caso dos politécnicos, se terá em conta as posições de professores e alunos.

O PSD, o CDS e a UDP não produziram intervenções sobre educação/política educativa no debate parlamentar. Os dois primeiros partidos apresentaram, contudo, uma moção conjunta de rejeição ao programa de governo, considerando que nem a primeira-ministra, nem o governo ofereciam “garantias políticas de isenção e imparcialidade; que da composição do governo e do

seu programa, bem como, das declarações da primeira-ministra, claramente, resultava “um apoio indisfarçado ao PS, ao PCP e seus satélites” e, ainda, que o interesse do país não era “consentâneo com a metodologia utilizada na formação deste Governo (...), nem com as alterações que ilegítimamente e à revelia da Assembleia da República pretende introduzir na sociedade portuguesa” (DAR, I Série, n.º 96, 1979, p.3773).

Submetida à votação, esta moção foi aprovada por maioria simples (ver Anexo 3). O resultado não produziu, contudo, a demissão do governo; nos termos constitucionais tal exigiria o voto da maioria absoluta dos deputados em efetividade de funções.

O V Governo Constitucional terminou o seu mandato a 3 de janeiro de 1980.

8.3.6. VI Governo Constitucional

O VI Governo Constitucional foi constituído com base nos resultados das eleições de 2 de dezembro de 1979, que deram uma vitória (maioria absoluta) à coligação eleitoral AD, formada pelo PSD, o CDS e o PPM.

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 11, 15, 16 e 17 de janeiro de 1980. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Francisco Sá Carneiro e do ministro da Educação e Ciência Vítor Crespo; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Henrique Barrilaro Ruas (PPM), Helena Cidade Moura (MDP/CDE) e Mário Tomé (UDP).

Na apresentação na AR do programa do governo, o primeiro-ministro Sá Carneiro considerou que foi o “poder do voto livre do povo português” (DAR, I Série, n.º 4, 1980, p.54) que lhe deu o pleno poder de agir e que o autorizou, como seu porta-voz⁴⁷, a “proceder a todas as reformas, mudanças e medidas (...) necessárias para bem de Portugal e dos Portugueses e para cumprimento do nosso programa eleitoral e do nosso Programa de Governo, porque só nesse cumprimento seremos fiéis ao mandato que recebemos dos eleitores” (DAR, I Série, n.º 7, 1980, p.277). Mandatado, assim, pelo país, para cumprir um programa com base numa maioria parlamentar estável, o governo declarou, com a autoridade que esta procuração lhe conferia, a firme intenção de reconstruir o sistema educativo.

Para tal, como se enunciou no programa de governo, o sistema educativo terá de promover “o cumprimento do direito à educação e à formação profissional, aplicando escrupulosamente o

⁴⁷ Na aceção de Bourdieu (1998) em que o porta-voz “personifica uma pessoa fictícia, que arranca ao estado de simples agregado de indivíduos separados, permitindo-lhe agir e falar, através de si ‘como um único homem’. Em contrapartida, recebe o direito de falar e de agir em nome do grupo, de se ‘tomar pelo’ grupo que encarna, de se identificar com a função à qual ‘se dá de corpo e alma’, dando assim um corpo biológico a um corpo constituído. *Status est magistratus*, ‘o Estado, sou eu’ ” (Bourdieu, 1998, p.91).

princípio da igualdade de oportunidades (...) caminhar rapidamente no sentido de elevar o padrão e a qualidade do ensino, compatibilizando-o com as exigências de integração europeia” e criar “as condições para que a experiência educativa ocorra em ambiente criativo e livre respeitando com rigor o direito dos educandos e dos pais à escolha dos modelos ideológicos e culturais que preferirem” (DAR, II Série, n.º 11, 1980, pp.135-136).

Contudo, também se declarou, comedindo o discurso autorizado⁴⁸, que nesse empreendimento se favorecerá a participação ativa e responsável dos parceiros do processo de educação (embora não explicita quem são) e será com estes que se privilegiará o estabelecimento de um clima de diálogo, respeito mútuo e confiança. Diálogo, que se dilata aos partidos políticos e a um amplo debate público, quando o texto se desloca para esse projeto “fundamental”, essa “pedra angular da formulação e execução” (DAR, II Série, n.º 11, 1980, p.36) da política educativa, justamente, a preparação de uma proposta de lei-quadro da organização do sistema educativo, que o governo elegeu como uma prioridade do seu mandato.

No debate parlamentar, o ministro da Educação e Ciência Vítor Crespo exacerbou a urgência dessa tarefa, ao declarar na abertura do seu discurso na AR que “em rigor, não existe em Portugal um sistema educativo. De há muito que a última lei de bases lhe dava enquadramento” (DAR, I Série, n.º 6, 1980, p.214).

Nesse discurso, Vítor Crespo retomou o tema da igualdade de oportunidades, elencando as medidas de planeamento e definição normativa pensadas pelo governo para a sua promoção, desenvolvimento e para o esbatimento das desigualdades à partida. O ministro da Educação e Ciência relevou, também, ao nível da gestão do sistema educativo e em defesa de uma maior autonomia da escola, a necessidade de desconcentrar e descentralizar serviços e delegar competências. Nas medidas orientadas para a concertação externa (consulta aos diferentes atores da vida social) foi a participação dos pais/famílias e a possibilidade de responder aos seus interesses e necessidades que valorizou. Valorizou, igualmente, o *equilíbrio* que a conexão interna entre níveis de ensino e programas deve ser capaz de assegurar. Foram ainda focadas as medidas destinadas a promover a formação dos professores.

Central no seu discurso foi, contudo, a valorização do *saber-fazer* na articulação a que deu primazia, da educação com a formação profissional, e que assim justificou:

Todo o ensino secundário, do 6.º ao 11.º ano de escolaridade, vive em regime de experiências pedagógicas. Experiências que foram sendo introduzidas, ano a ano, na total ausência de uma visão de conjunto (...). É neste processo, de etapa a etapa, que do ensino secundário desaparece

⁴⁸ Remetendo, novamente, para Bourdieu (1998), para os discursos institucionais e o entendimento do autor de que a autoridade é representada pela linguagem, que a manifesta e simboliza.

totalmente a preparação profissional e mais genericamente a definição dos seus objectivos. O que tem graves consequências. Por deixar milhares de jovens sem a preparação mínima para o ingresso na vida activa, o que aumenta as dificuldades de obtenção de um primeiro emprego. Grave também para o País por se terem perdido os esquemas de formação de quadros intermédios. De facto, todo o nosso ensino secundário não passa de um período de transição para o ensino superior. Só que este se encontra fechado à maioria dos jovens. (DAR, I Série, n.º 6, 1980, p.214).

No mesmo sentido, com criação do 12.º ano de escolaridade, em substituição do ano propedêutico, para permitir saídas profissionais “serão postos a funcionar o número possível de 12.º anos de escolaridade com características de estágio-aprendizagem, de modo a permitir uma formação profissional” (DAR, I Série, n.º 6, 1980, p.216).

Dos três partidos/parceiros de coligação do governo, só o PPM interveio no debate parlamentar. Preconizando uma educação e ensino identificados “com a cultura pátria e, através dela, com os valores universais do homem”, valorizou o papel da família na educação, que entendeu como “de direito natural intransponível”. Tomando, contudo, o lugar da escola num sentido mais amplo, como “uma comunidade de alunos, professores, empregados administrativos, sem quebra da diversidade de funções e da autoridade responsável”, defendeu a ação educativa como obra de uma comunidade de base territorial, em que as tarefas educativas seriam distribuídas pelo setor privado, cooperativo (a que atribuiu uma função social particularmente relevante) e, com papel supletivo, pelo setor público (DAR, I Série, n.º 6, 1980, pp.223-224).

Quanto aos outros partidos, o MDP/CDE criticou a estratégia de planeamento e definição normativa pensada pelo Governo para concretizar o princípio da igualdade de oportunidades, refutando que possa “ser formulado sectorialmente, superficialmente, sob pena de cairmos no farisaísmo” e que “legislar sem efectivar (...), é aumentar as desigualdades de oportunidade entre os Portugueses” (DAR, I Série, n.º 5, 1980, p.141).

Reclamou, ainda, o direito para os professores que o programa do governo circunscrevia aos pais e aos alunos, da livre escolha ideológica e cultural. Para além da colaboração das populações nas tarefas educativas foi, sobretudo, o *professor* que valorizou. Considerou que “um sistema educativo em que os grupos preferenciais sejam apenas a família e os alunos, corre o risco de (...) ser bastante ineficaz” e criticou o governo pela “tendência implícita para minimizar, quase se poderia dizer para ignorar o papel fundamental do professor em todo o processo educativo” (DAR, I Série, n.º 5, 1980, p.141). Defendendo o *curso* como meio de acesso à *cultura* criticou, ainda, a inclusão do ensino profissional no sistema formal de ensino, defendeu para o ensino vocacional os objetivos de uma educação tecnológica sobre grandes áreas e aberta a múltiplas

profissões, e valorizou a necessidade de uma base cultural comum de saberes (*saber que e compreender*), prévia a qualquer “profissionalização” (DAR, I Série, n.º 6, 1980, p.222).

A UDP, valorizou a *rutura* com as medidas de política educativa do governo, que visavam, fundamentalmente, o controlo ideológico do aparelho escolar e a difusão dos “valores fundamentais da sociedade burguesa, tais como a competição, o individualismo e a aceitação incondicional das ideias” (DAR, I Série, n.º 5, 1980, p.153).

O CDS, o PCP (delegando esta tarefa ao MDP/CDE, seu parceiro de coligação eleitoral), o PS e o PSD não produziram intervenções sobre educação/política educativa no debate parlamentar.

O PS e o PCP apresentaram moções de rejeição ao programa de governo sem qualquer menção nesses textos a medidas de política educativa. A moção do PS, apresentada na sessão plenária de 11 de janeiro de 1980 e votada no encerramento do debate do programa do governo a 17 de janeiro de 1980, foi rejeitada (ver Anexo 3). A moção de rejeição do PCP, apresentada na sessão plenária de 16 de janeiro de 1980 e votada, igualmente, no encerramento do debate do programa do governo, a 17 de janeiro de 1980, foi rejeitada (ver Anexo 3).

O governo, por seu turno, solicitou na sessão plenária de 18 de janeiro de 1980 uma moção de confiança sobre assunto relevante de interesse nacional, interpelando a AR sobre se o governo “merece a sua confiança e tem as condições necessárias para executar, de forma cabal, o Programa que acaba de passar na Assembleia, por força da rejeição das moções apresentadas pelos Grupos Parlamentares do Partido Socialista e do Partido Comunista” (DAR, I Série, n.º 8, 1980, p.295). Esta moção, debatida e votada a 18 de janeiro de 1980, foi aprovada (ver Anexo 4).

Seis meses depois, a 12 de junho de 1980, o PCP apresentou uma moção de censura ao governo. A moção foi apresentada no último dia útil da sessão legislativa normal. Por deliberação da Comissão Permanente⁴⁹, que alegou falta de tempo face à curta duração da sessão suplementar, o debate da moção de censura não foi aceite.

Meses mais tarde, a 19 de novembro de 1980, o governo voltou a solicitar nova moção de confiança interpelando a AR sobre se o governo merecia a sua confiança “para prosseguir a execução do Programa aprovado (...), com o desenvolvimento específico que se lhe propõe dar até à tomada de posse do Governo formado imediatamente após a realização das eleições presidenciais e a consequente tomada de posse do Presidente da República” (DAR, I Série, n.º 3, 1980, p.28). As eleições para a presidência da República foram realizadas, recorde-se, a 7 de

⁴⁹ Presidida pelo presidente da AR e composta pelos vice-presidentes e por deputados indicados por todos os grupos parlamentares, de acordo com a respetiva representatividade, tem as competências estabelecidas no artigo 179.º da CRP (Lei Constitucional n.º 1/05, de 12 de agosto).

dezembro de 1980. Esta moção de confiança, votada a 21 de novembro de 1980, foi aprovada (ver Anexo 4).

O VI Governo Constitucional terminou o seu mandato a 9 de janeiro de 1981 na sequência da morte do primeiro-ministro Francisco Sá Carneiro ocorrida a 4 de dezembro de 1980.

8.3.7. VII Governo Constitucional

Com a morte de Sá Carneiro, um novo governo chefiado pelo ex-ministro Adjunto do VI Governo Constitucional, Francisco Pinto Balsemão, tomou posse a 9 de janeiro de 1981.

O programa do governo elegeu “a completa democratização das instituições” (DAR, II Série, n.º 20, 1981, p.338) como um dos grandes objetivos da legislatura e o seu marco essencial “a revisão da Constituição de 1976 a que a Assembleia da República irá proceder e da qual se espera o expurgo definitivo de todos os elementos antidemocráticos presentes no texto constitucional” (DAR, II Série, n.º 20, 1981, p.339). Para tal tarefa, como se enunciou,

O Governo confia que a capacidade de diálogo das forças democráticas e a sua consciência dos valores da liberdade e da democracia permitirão encontrar o entendimento convergente no sentido de dotar o País com uma Lei Fundamental que não consagre quaisquer bloqueios na construção da democracia política, económica, social e cultural e que, verdadeiramente, seja o traço de união de todos os portugueses, no quadro de um sistema político aberto, equilibrado e moderno. (DAR, II Série, n.º 20, 1981, p.339)

Quanto à política educativa a prosseguir, identificaram-se como objetivos prioritários a supressão progressiva das discriminações no acesso à educação e a criação de condições, quer para a existência de um ensino de qualidade, quer para a participação no desenvolvimento socioeconómico do país. Como preocupação fundamental enunciou-se a modernização da educação, sem a qual “não é possível aspirar a um avanço do País no sentido de padrões europeus de vida sem que se continue e aprofunde o esforço já iniciado de um ensino sério e competente” (DAR, II Série, n.º 20, 1981, p.339); e ainda, a “opção fundamental (...) da existência de uma lei-quadro orientadora do sistema educativo” (DAR, II Série, n.º 20, 1981, p.361).

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 16, 20, 21 e 22 de janeiro de 1981. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Francisco Pinto Balsemão e do ministro da Educação Vítor Crespo; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Carlos Lage (PS), Helena Cidade Moura (MDP/CDE), Vítor de Sá (PCP), Mário Tomé (UDP), Henrique Barrilaro Ruas (PPM) e Amélia de Azevedo (PSD).

Na apresentação do programa de governo na AR, o primeiro-ministro Francisco Pinto Balsemão, valorizando a *continuidade* na transição entre trajetórias académicas e profissionais e o *saber-fazer* como facilitador dessa transição destacou, uma vez mais, a atenção muito particular que será prestada à juventude e aos seus problemas, e as medidas que possam ter “grandes reflexos no acesso ao ensino superior, no funcionamento do ensino politécnico, na criação de técnicos adequados para o desenvolvimento do País, na resolução do desemprego dos recém-licenciados” e, ainda, “na adequação da parte terminal do ensino secundário à preparação profissional para mais fácil transição para o mundo do trabalho” (DAR, I Série, n.º 18, 1981, p.555).

No debate parlamentar não participou o ministro da Educação Vítor Crespo. Esta ausência foi assinalada pelo PS ao referir-se ao “prudente silêncio” (DAR, I Série, n.º 21, 1981, p.753) guardado pelo ministro. Sublinhando que “não se concede confiança ainda por cima a despropósito a um governo do qual há mais razões para desconfiar do que para confiar” (DAR, I Série, n.º 21, 1981, p.753), criticou as medidas de política educativa apresentadas pelo primeiro-ministro por não respeitarem, nem aplicarem “os critérios de uma autêntica democratização nem quanto à extensão da base social do ensino nem, muito menos, relativamente aos valores transmitidos pela escola” (DAR, I Série, n.º 21, 1981, p.753).

O MDP/CDE, por seu turno, contraditou a possibilidade de se alcançarem os objetivos da supressão progressiva das discriminações no acesso à educação e da existência de um ensino de qualidade, invocando a deterioração do ensino oficial e das próprias condições de trabalho dos professores.

Criticou, ainda, as condições de concretização das medidas relativas à gestão dos estabelecimentos de ensino, à solução do 12.º ano como ano terminal do ensino secundário e à efetivação da escolaridade obrigatória de seis anos, considerando o contexto social (e.g. desemprego vs. expansão escolar, número de analfabetos) e os recursos disponíveis (e.g. disponibilidade de docentes qualificados).

Referiu, depois, a apreensão com que via o governo “a assumir a continuação do anterior e retomar prioridades que então desprezou” questionando se seria possível “ler sem descrédito” (DAR, I Série, n.º 18, 1981, p.538) o seu programa; continuidade de política, ao invés de *rutura*, que para o MDP/CDE contribuiria para a perda da democraticidade atingida pelo 25 de Abril e para “reforçar a selectividade social do sistema escolar” (DAR, I Série, n.º 20, 1981, p.654).

Para o PCP, o programa do governo para a educação não tomava “em conta nem a situação histórica da sociedade portuguesa nem o (...) código fundamental que lhe corresponde, ou seja, a Constituição da República” (DAR, I Série, n.º 20, 1981, p.684). O PCP refutou que as medidas

dirigidas ao reforço do ensino particular “supletivo e não alternativo do ensino oficial” (DAR, I Série, n.º 20, 1981, p.684) contribuíssem para o aumento do pluralismo de modelos educacionais, “quando a realidade nos mostra exactamente o contrário: o ensino particular (...) contribui antes para a criação de escolas monolíticas, que em muitas regiões do País são mesmo a única alternativa das populações” (DAR, I Série, n.º 20, 1981, p.684).

O PCP criticou, ainda, o alargamento dos níveis do ensino básico, “quando nem sequer a escolaridade de seis anos está (...) cumprida”, “as discriminações elitistas entre o ensino politécnico e o ensino dito superior” (DAR, I Série, n.º 20, 1981, p.684) e as omissões relativas à concretização de várias medidas inscritas no programa de governo: natureza e finalidades do 12.º ano, inserção da via profissionalizante no sistema geral do ensino em termos de progressão de estudos, reforço das funções de planeamento e gestão dos estabelecimentos de ensino e implementação do sistema de educação pré-escolar.

A UDP, por seu turno, declarou-se em “oposição radical e frontal à AD” (DAR, I Série, n.º 19, 1981, p.604). Em *rutura* com a “demagogia pseudo-reformista” do governo, manifestou-se “contra a revisão reaccionária” (DAR, I Série, n.º 19, 1981, p.604) da Constituição e criticou as medidas de política educativa do governo que para este partido visavam, fundamentalmente, a “fascização” do ensino.

O PPM, partido da coligação que apoiava parlamentarmente o governo, valorizando as pessoas, as famílias e as comunidades “fontes primárias da obra educativa” (DAR, I Série, n.º 19, 1981, p.623) manifestou a sua concordância com as medidas de política educativa propostas pelo governo, a contemplar numa lei de bases do sistema educativo, destacando os “indícios seguros” de que aí se encontraria a “vocação nacional para participar da mais alta experiência universal nos domínios da ciência, da técnica e da pedagogia” (DAR, I Série, n.º 19, 1981, p.623).

O PSD, outro dos partidos da coligação que apoiava parlamentarmente o governo, reiterou, em concordância total com o governo, que a lei de bases, “esse (...) travejamento de todo o sistema educativo de que tão carecidos estamos” (DAR, I Série, n.º 20, 1981, p.655) iria ser de novo apresentada à AR e destacou os benefícios das várias medidas a implementar, em particular, sobre a educação pré-escolar “não só promovendo a criação de escolas, como também desenvolvendo o sistema particular e cooperativo nesse campo” (DAR, I Série, n.º 20, 1981, p.655), o reforço do apoio, quer ao ensino especial, quer aos alunos para aumentar os níveis de escolaridade obrigatória, e o desenvolvimento da alfabetização e educação de adultos, para a supressão das discriminações no acesso ao ensino.

O CDS, a UEDS e a ASDI não produziram intervenções sobre educação/política educativa no debate parlamentar.

Foram apresentadas moções de rejeição ao programa de governo pelo PS, a UEDS e a ASDI em conjunto⁵⁰, e pelo PCP e o MDP-CDE.

Sobre medidas de política educativa, o PS, UEDS e ASDI propunham nesse texto que a AR rejeitasse o programa do governo por não apresentar “garantias de solução para problemas como os (...) da educação” (DAR, II Série, n.º 20S, 1981, p.368(4)). A moção do PS, UEDS e ASDI, apresentada na sessão plenária de 16 de janeiro de 1981 e votada a 22 de janeiro de 1981, no encerramento do debate do programa do governo, foi rejeitada (ver Anexo 3).

Sobre medidas de política educativa, o PCP propunha nesse texto que a AR rejeitasse o programa de governo considerando que o governo “não resolverá, antes agravará todos os problemas nacionais, sendo de esperar que prossiga a (...) degradação (...) do ensino” (DAR, II Série, n.º 22, 1981, p.373). A moção do PCP, apresentada na sessão plenária de 21 de janeiro de 1981 e votada, também, a 22 de janeiro de 1981, foi rejeitada (ver Anexo 3).

Finalmente, a moção do MDP/CDE, apresentada na sessão plenária de 21 de janeiro de 1981, sem que nesse texto se fizesse qualquer menção a medidas de política educativa, e votada, igualmente, a 22 de janeiro de 1981, foi rejeitada (ver Anexo 3).

O governo, por seu turno, solicitou na sessão plenária de 22 de janeiro de 1981, no encerramento do debate parlamentar sobre o programa do governo, uma moção de confiança interpelando a AR sobre se “o governo merece a sua confiança e reúne as condições para executar, de forma cabal, o Programa que acaba de passar na Assembleia, por força da rejeição das moções apresentadas pelos Grupos Parlamentares da Frente Republicana e Socialista, do Partido Comunista Português e do Movimento Democrático Português?” (DAR, I Série, n.º 21, 1981, p.741). Esta moção, debatida e votada a 22 de janeiro de 1981, foi aprovada (ver Anexo 4).

Dois meses depois, em reunião plenária realizada a 31 de março e 1 de abril de 1981, debateu-se a primeira interpelação ao governo suscitada pelo PS, sobre política geral centrada na política de educação e problemas com ela relacionados. Os discursos, que de seguida apresentamos, estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de Teresa Ambrósio (PS; abertura e encerramento do debate da interpelação), César Oliveira (UEDS), Jorge Miranda (ASDI), José Cabral Pinto (PCP), Vital Moreira (PCP), Helena Cidade Moura (MDP/CDE), Mário Tomé (UDP), Manuel Vaz Freixo (PSD), Carlos Pinho (PSD), Adriano Rodrigues (CDS), João Cantinho

⁵⁰ Partidos, recordamos, que se haviam coligado na Frente Republicana e Socialista (FRS), fundada em 10 de junho de 1980, para disputar as eleições.

de Andrade (CDS) e Francisco Barrilero Ruas (PPM); do lado do governo estiveram a cargo do ministro da Educação e Ciência Vítor Crespo⁵¹.

Esta interpelação, como explicou o PS, serviria “para demonstrar objectivamente que todas as belas intenções do governo AD em matéria de educação são uma burla” (DAR, I Série, n.º 48, 1981, p.1784). As críticas do PS ao governo centraram-se em torno do tema do funcionamento das escolas e das suas dificuldades (e.g. número de alunos sem aulas, turmas organizadas em vários turnos que se revezam ao longo do dia, erros na colocação de professores, salários em atraso de professores), do ensino profissionalizante ao nível do ensino secundário, e dos institutos politécnicos e escolas superiores de educação “que ninguém sabe quando começa e que saída terá, sobretudo que estatuto social e profissional conferirá” (DAR, I Série, n.º 48, 1981, p.1785).

O PS criticou, ainda, a falta de descentralização da gestão escolar “sem o que não haverá nem democratização nem modernização pedagógica do sistema” (DAR, I Série, n.º 48, 1981, p.1788) e a forma como foram concretizadas as medidas relativas à gestão dos estabelecimentos de ensino, que para o PS a tornaram numa “gestão democrática torneada” (DAR, I Série, n.º 48, 1981, p.1788).

Valorizando o *sucesso*, apontou as desigualdades de acesso ao ensino superior, com o favorecimento do ensino particular e, em particular, com a medida do 12.º ano, “tomada à margem de quadro legal que a legitima” (DAR, I Série, n.º 48, 1981, p.1787), a CRP, e o insucesso escolar, logo no ensino primário, com o incumprimento da escolaridade obrigatória.

Em síntese, para os socialistas:

A política de educação da AD é uma manta de retalhos (...) de acentuação das desigualdades (...), cheia de incompetências, sem visão de futuro. Não promove a democracia, não combate desigualdades, não fomenta um modelo de desenvolvimento global para o País. (DAR, n.º 49, I Série, 1981, p. 1891)

No decurso do debate parlamentar sobre esta interpelação, o PS anunciou a intenção de solicitar, sobre a proposta de lei de bases do sistema educativo apresentada pelo governo, o parecer técnico de organizações internacionais (OCDE, Unesco e Conselho da Europa) “que tanto se têm interessado sobre a política educativa do nosso país” (DAR, I Série, n.º 49, p. 1892). Anunciou, ainda, o depósito na Mesa da AR de uma iniciativa legislativa visando a criação do Instituto de Investigação e Inovação Educacional, com o objetivo de promover estudos no campo da sociologia, da pedagogia e em todas as áreas das ciências da educação “com a tal base tecnicista

⁵¹ Do lado do governo estiveram, ainda, presentes no debate o secretário de Estado adjunto do primeiro-ministro (Manuel França e Silva), o secretário de Estado do Ensino Superior (Sebastião Formosinho Sanches Simões), o secretário de Estado da Educação e Juventude (António Hortênsio Pina) e o secretário de Estado da Administração Escolar (Carlos Robalo).

(...) sem o que qualquer lei geral de educação não pode ser executada, planeada, convenientemente regulamentada e sobretudo avaliada” (DAR, I Série, n.º 49, 1981, p.1892).

A UEDS centrou as suas críticas ao governo em torno, igualmente, do tema do funcionamento das escolas, salientando disfunções e carências no ensino primário (e.g. falta de edifícios, salas de aulas material escolar, organização de turmas desdobradas por turnos) que impedem a “democratização do ensino” e por isso condicionam o “livre acesso de todos os portugueses a todos os graus e ramos do ensino nestas circunstâncias” (DAR, I Série, n.º 49, p.1843). A ASDI, centrando-se no ensino superior, criticou a burocracia, o que não se fez relativamente à carreira docente universitária, e valorizando o *sucesso*, ainda, as condições definidas para o acesso ao ensino superior que acentuaram desigualdades e elevaram o insucesso dos alunos.

O tema da desigualdade foi também focado nos discursos do PCP, MDP/CDE e da UDP. Para o PCP, que se centrou nas relações entre a educação e a sociedade, a política educativa do governo “em flagrante contradição com os preceitos constitucionais” (DAR, I Série, n.º 49, p.1831), não atuou para corrigir “relações de desigualdade, de selectividade e de discriminação social” (DAR, I Série, n.º 49, 1981, p.1879); antes, favoreceu o sector privado da educação, não cumpriu a legislação em vigor, desvalorizou o professor e o seu trabalho pedagógico, degradou as condições de ensino e aprendizagem e, correlatamente, as possibilidades de *sucesso* dos alunos e de valorização do *professor*, e exemplificou, com a criação do 12.º ano, a forma como o governo combinou as condições do insucesso escolar, com o desprestígio profissional e social do professor.

O MDP/CDE, considerando que o governo “tem provado desconhecer em absoluto o conteúdo e implicações da expressão ‘igualdade de oportunidades’” (DAR, I Série, n.º 49, p. 1869), criticou, em geral, o primado das concepções técnicas no equacionamento dos problemas, face a uma concepção mais lata da educação, de valorização do conhecer e do *compreender*.

A UDP valorizando a *rutura* e assumindo que “os professores, a grande maioria da população pretendem efectivamente transformar esta sociedade e hão-de conseguir que o ensino seja posto de acordo com isso” (DAR, I Série, n.º 49, p.1858) criticou as ações do governo de promoção da iniciativa privada, do ensino técnico e politécnico e de seleção no 12.º ano de escolaridade, conducentes a “uma sociedade estratificada, de aprofundamento das desigualdades” (DAR, I Série, n.º 49, p.1858), diminuindo, assim, “as oportunidades dos filhos dos trabalhadores salvaguardadas, ao nível do texto constitucional” (DAR, I Série, n.º 49, p.1858).

O PSD, considerando que “a educação é o motor fundamental do desenvolvimento da sociedade, isto é, do progresso social” (DAR, I Série, n.º 49, p.1867) defendeu a política educativa

do governo e o princípio da igualdade de oportunidades que nela se consubstanciaria e, ainda, a necessidade de uma lei que consagre as bases do sistema educativo, que implicará “necessariamente uma reestruturação do estatuto do pessoal docente” e, ainda, “na sua formação profissional” (DAR, I Série, n.º 49, p.1856).

O CDS defendeu a “reforma do ensino que se exige para este país” (DAR, I Série, n.º 49, p.1889) e, valorizando o *saber-fazer*, a importância da regionalização do sistema educativo, como a melhor forma de fazer face às carências que se verificam em matéria de profissionalização ou de cursos profissionalizantes. O CDS destacou, ainda, o valor do *professor*, em especial, dos professores primários “os melhores colaboradores na educação dos nossos filhos” (DAR, I Série, n.º 49, p.1847). O PPM, por contraste, destacou a necessidade de na execução da política educativa se salvaguardar o valor da família e da comunidade, “os dois focos permanentes e naturais da educação” (DAR, I Série, n.º 49, p.1865).

Do lado do governo, o ministro da Educação e Ciência Vítor Crespo reiterou “o acerto das medidas tomadas e o esforço feito em prol da educação” que permitiu “a melhoria e modernização do sistema educativo” (DAR, I Série, n.º 48, p.1798). Por outro lado, para além da importância reconhecida à disponibilidade de meios materiais, à evolução da rede escolar e ao currículo, sublinhou que “a qualidade do ensino repousa essencialmente sobre a preparação dos professores” (DAR, I Série, n.º 48, p.1794). Sobre, justamente, essa preparação, sublinhou a falta de faculdades com cursos de ciências da educação em funcionamento o que, como explicou:

Traz sérias consequências, não apenas no que se refere à preparação dos corpos docentes, mas especialmente porque isso conduziu à inexistência entre nós de um número suficiente de técnicos habilitados e especialistas nos domínios da educação. É esse o motivo por que muitas vezes os problemas da educação são tratados de uma maneira superficial, emotiva e paracientífica. Para que as mudanças positivas sobrevivam e não sejam desvirtuadas por quantos receiam, quantas vezes sem fundamento, ver os seus interesses feridos é necessária uma correcta fundamentação e esclarecimento das reformas encetadas, o que exige o desenvolvimento das ciências da educação. (DAR, I Série, n.º 48, p.1798)

Desenvolvimento das ciências da educação que, para além do seu efetivo ensino nas faculdades de Psicologia e Ciências de Educação já criadas pelo VI Governo Constitucional, passaria, ainda, segundo o ministro da Educação, pela criação do Instituto Nacional de Educação, com o objetivo de “desenvolver programas de melhoria do processo e técnicas educativas” e pela institucionalização do Conselho Nacional de Educação, “um órgão de consulta, com o objectivo de garantir a adequação do sistema educativo ao interesse público” (DAR, I Série, n.º 48, p.1798).

O VII Governo Constitucional terminou o seu mandato a 4 de setembro de 1981. Francisco Pinto Balsemão, alvo de contestação dentro do partido e no seio da coligação de governo, demite-se do cargo de primeiro-ministro a 14 de agosto de 1981. Aceitará, dias depois, a designação do Conselho Nacional do PSD para formar um novo governo, o VIII Governo Constitucional, a que dedicaremos as páginas seguintes.

8.3.8. VIII Governo Constitucional

O VIII Governo Constitucional, chefiado por Francisco Balsemão e constituído com base numa coligação (acordo político) entre o PSD, o CDS e o PPM, tomou posse a 4 de setembro de 1981.

Declarando-se no seu programa que a política educativa do governo terá como objetivos fundamentais “expandir, modernizar e descentralizar o sistema educativo” (DAR, II Série, n.º 101, p.3295), enumeraram-se as seguintes medidas como necessárias ao cumprimento desses objetivos: expandir, através da manutenção do ritmo de crescimento da educação pré-escolar, do cumprimento da escolaridade obrigatória e do aumento das taxas de escolarização do ensino secundário, da melhoria e alargamento da rede de instalações e equipamentos escolares, e do alargamento do ensino superior politécnico; modernizar, através da revisão dos conteúdos e da estrutura curricular dos nove primeiros anos de escolaridade, bem como, dos currículos do ensino secundário “com o desenvolvimento da via profissionalizante ao nível do ensino secundário complementar, a iniciar-se logo no 10.º ano e acentuando-se progressivamente” (DAR, II Série, n.º 101, p.3295), da elaboração do estatuto dos educadores e dos professores do ensino básico e secundário, da redefinição das estruturas de gestão dos estabelecimentos de ensino com a criação de uma carreira de administração e organização escolar; por fim, a regionalização dos serviços do Ministério, para diminuição do seu “ gigantismo (...) e melhoria da eficiência do sistema” (DAR, II Série, n.º 101, p.3295).

Enunciou-se, ainda, que “a revisão global da política educativa obedecerá à opção fundamental expressa pelos governos da Aliança Democrática de dotar o País com uma lei-quadro do sistema educativo” (DAR, II Série, n.º 101, p.3295).

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 14, 16, 17 e 18 de setembro de 1981. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Francisco Pinto Balsemão; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Narana Coissoró (CDS), António Vieira de Freitas (PS), Francisco Barrilero Ruas

(PPM), Helena Cidade Moura (MDP/CDE), José Tengarrinha (MDP/CDE), Marília Raimundo (PSD) e José Manuel Mendes (PCP).

Na AR, na apresentação do programa de governo, o primeiro-ministro Francisco Pinto Balsemão destacou as medidas necessárias para a modernização e o progresso da sociedade portuguesa, que sintetizou como aquelas capazes de criar uma escola “onde se trabalhe (...) com eficiência e sem discriminações (...) que seja europeia, sem esquecer a cultura do nosso povo”, com “mais cidadãos (...) novos currículo e novos cursos” e as “condições materiais (docentes e instalações) para que melhorem os ambientes de trabalho, de diálogo informativo e formativo” (DAR, I Série, n.º 94, 1981, p.3946).

Referiu, ainda, que seria “brevemente apresentada à Assembleia da República a magna carta do sistema de ensino português, a lei de bases gerais do sistema de ensino” (DAR, I Série, n.º 94, 1981, p.3946) e que seria implantado, a um ritmo rápido, o ensino politécnico e o ensino profissionalizante.

No debate parlamentar não participou o ministro da Educação e das Universidades Vítor Crespo, uma ausência assinalada pelo MDP/CDE que sublinhou que “só o silêncio respondeu à maior parte dos problemas colocados” (DAR, I Série, n.º 97, 1981, p.4186) sobre política educativa.

O CDS, afirmando o valor do aluno, questionou o governo sobre como, na anunciada reforma do sistema educativo, se poderá compatibilizar esse sistema com “as mais instantes necessidades do aluno, que muitas vezes não terá razão e outras vezes pode mesmo não saber por que a tem, mas que é sempre o sujeito central de toda a actividade educativa” (DAR, I Série, n.º 94, 1981, p.3963)

Para o PS, o programa do governo não fazia “uma pedagogia dos valores democráticos que pressupõem descentralização, eficácia e sentido pragmático das realidades conjunturais” (DAR, I Série, n.º 95, 1981, p.4003).

Sobre a lei de bases gerais do sistema de ensino, o PS declarou que “não serve o País real, não se integra no contexto social em que vivemos, não respeita as diferenças que atingem as classes sociais” (DAR, I Série, n.º 95, 1981, p.4003); mais acrescentou, que para “a democratização política e social do regime” essa Lei terá de ser “verdadeiramente democrática, impregnada do espírito constitucional, do espírito inovador e renovador que tem de se implantar nas instituições, no homem novo que pretendemos deixar aos nossos filhos” (DAR, I Série, n.º 95, 1981, pp. 4003-4004).

O PPM, parceiro da coligação que apoiava parlamentarmente o governo, questionou o governo sobre a expansão da educação pré-escolar e do ensino superior politécnico e relativamente a este último, também, sobre se lhe atribuirá a “justa autonomia que se propõe defender nas universidades” (DAR, I Série, n.º 95, 1981, p.4008), bem como, sobre a revisão dos conteúdos e do currículo dos primeiros nove anos de escolaridade.

Valorizando, em sintonia com o governo, o *saber-fazer* e o desenvolvimento da via profissionalizante no ensino secundário, defendeu o início dessa profissionalização no ensino básico, fundamentando o PPM, assim, essa perspetiva:

Na necessidade regional e nacional — e também, noutra perspetiva, pedagógica, cultural e económica — de dar desde muito cedo à mocidade do mundo rural a preparação adequada, que lhe permita, sem quebra de dignidade social, fixar-se no seu meio, e não ser sugada pela grande cidade ou pelo mundo supercapitalista que comanda a emigração. (DAR, I Série, n.º 95, 1981, p.4009)

O MDP/CDE destacou, por seu turno, sobre a lei de bases do sistema educativo, a falta de discussão com os partidos políticos sobre os vários projetos de lei entrados na AR, e de discussão pública à escala nacional, e que “não é possível realizar uma reforma do sistema educativo sem uma ampla contribuição dos profissionais de educação” (DAR, I Série, n.º 95, 1981, p.4015).

Sobre a política educativa a prosseguir pelo governo considerou-a “socialmente discriminatória” (DAR, I Série, n.º 95, 1981, p.4015) e desligada do concreto e da necessidade do país. Valorizando o *professor* criticou o governo por estes não terem merecido “mais consideração e maior reflexão” (DAR, I Série, n.º 95, 1981, p.4015). Sobre outras medidas de política educativa, questionou o governo sobre o que fará para combater o analfabetismo e se “em relação aos analfabetos pouco mais há a fazer do que deixá-los morrer analfabetos” (DAR, n.º 95, I Série, 1981, p.4015), o ensino superior politécnico e, em particular, sobre as habilitações de acesso a este nível de ensino, a sua articulação “com as outras parcelas do sistema de ensino” e “a que funções se destinam os seus diplomas” (DAR, I Série, n.º 95, 1981, pp.4016),

O PSD anunciou sobre a lei de bases do sistema educativo que o governo apresentará uma nova proposta para que “possamos dispor de um instrumento que sempre considerámos de vital importância para o sistema educativo” (DAR, I Série, n.º 96, 1981, p.4072). Destacou, depois, a *continuidade* da política educativa prosseguida pelo VIII Governo Constitucional com a dos dois governos que o precederam, considerando que “o sistema educativo não deve ser sucessivamente sujeito a múltiplas introduções de experiências ou de mudanças de rumo” (DAR, I Série, n.º 96, 1981, p. 4072), bem como, as medidas do governo destinadas a promover a igualdade de oportunidades, com destaque para a educação pré-escolar que pode “corrigir muitas

das deficiências educativas provenientes de diferenças sociais e culturais” (DAR, I Série, n.º 96, I Série, 1981, p.4072).

O PSD destacou, ainda, como medidas prioritárias, a educação de adultos, a elaboração do estatuto da carreira dos docentes do ensino preparatório e secundário e dos educadores de infância “de forma que os problemas do pessoal docente deixem de ser uma condicionante da qualidade do sistema educativo, pois a escola será fundamentalmente aquilo que forem os seus professores” (DAR, I Série, n.º 96, 1981, p.4072), a gestão das escolas “democrática mas voltada para o desenvolvimento do sistema educativo” e capaz de assegurar “uma maior eficiência e estabilidade” e, ainda, a regionalização que “permitirá, entre outras coisas, uma maior participação das populações no processo educativo” (DAR, I Série, n.º 96, 1981, p.4073).

Central no discurso do PSD foi, contudo, a valorização do *saber-fazer*, através do ensino politécnico, a implantar em várias zonas, assim garantindo a formação dos “técnicos necessários para o desenvolvimento do País” (DAR, I Série, n.º 96, 1981, p.4072) e, adicionalmente,

Pela institucionalização do ensino profissionalizante no ensino secundário (...) em colaboração com as actividades produtivas, de forma a preparar os técnicos intermédios necessários ao desenvolvimento do País e os jovens a ingressar no mercado de emprego. Estas medidas têm sido e continuarão a ser acompanhadas de estudo cuidadoso das eventuais carências de mão-de-obra. (DAR, I Série, n.º 96, 1981, p.4073)

Para o PCP a política educativa a prosseguir pelo governo apertará “mais e mais as malhas de uma perspectiva de classe reaccionária e selectiva” através das figuras do 12.º ano de escolaridade e do *numerus clausus*. O PCP questionou o governo sobre as medidas dirigidas à educação pré-escolar, criticando o seu ritmo de crescimento insuficiente, e da organização das actividades do ensino básico em turnos, criticando-a por ser causadora de “graves distorções pedagógicas e de tantos problemas na organização familiar” (DAR, I Série, n.º 97, 1981, p.4164). Questionou, ainda, o governo sobre medidas dedicadas à autonomia das universidades, sobre educação especial e educação de adultos e, em particular, sobre as medidas a implementar para erradicar o analfabetismo, para além do que parecia ser a teoria do governo de “desaparecimento dos analfabetos por morte” (DAR, I Série, n.º 97, 1981, p.4164).

Em síntese, para o PCP, só o apoio ao ensino particular, que criticou, constituía a “única consigna programática em que se não visa a ambiguidade e claramente se afirma” (DAR, I Série, n.º 97, 1981, p.4164).

A UEDS, ASDI e UDP não produziram intervenções sobre educação/política educativa no debate parlamentar.

Foram apresentadas três moções de rejeição ao programa de governo, sem qualquer menção nesses textos a medidas de política educativa, pelo PCP, o MDP/CDE, e o PS, a UEDS e a ASDI em conjunto. As referidas moções apresentadas, respetivamente, nas sessões plenárias de 14 e 17 de setembro de 1981, e votadas a 19 de setembro de 1981, foram rejeitadas (ver Anexo 3).

O governo, por seu turno, solicitou na sessão plenária de 19 de setembro de 1981, no encerramento do debate parlamentar sobre o programa do governo, uma moção de confiança em que interpelou a AR sobre se o governo “merece a sua confiança política e reúne as condições para executar, de forma cabal, o Programa que acaba de passar na Assembleia, por força da rejeição das moções apresentadas pelos Grupos Parlamentares da Frente Republicana e Socialista, do Partido Comunista Português e do Movimento Democrático Português?” (DAR, I Série, n.º 97, 1981, p.4232). Esta moção, debatida e votada a 18 de setembro de 1981, foi aprovada (ver Anexo 4).

Um ano depois, a 26 de fevereiro de 1982, o PS apresentou uma moção de censura ao governo sobre a execução do seu programa. O ministro da Educação e das Universidades Vítor Crespo não esteve presente no debate que se realizou. Esta moção de censura foi rejeitada (ver Anexo 5). No mês seguinte, a 19 de março de 1982, foi a vez de o PCP apresentar uma moção de censura ao governo; moção que foi retirada no decurso do debate parlamentar, realizado a 24 de março de 1982⁵².

O VIII Governo Constitucional terminou o seu mandato a 9 de junho de 1983, na sequência da demissão do primeiro-ministro da liderança do PSD e do governo, da decisão de dissolução da AR pelo presidente da República e da marcação de eleições legislativas.

8.3.9. IX Governo Constitucional

O IX Governo Constitucional, uma coligação pós-eleitoral (acordo político) entre o PS e o PSD que se formou com base nos resultados das eleições de 25 de abril de 1983, tomou posse a 9 de junho de 1983.

⁵² A 24 de março de 1982, logo após o discurso do PCP na abertura do debate parlamentar, foi suscitada a questão da capacidade regimental do ministro de Estado-adjunto e da Qualidade de Vida para intervir em lugar do primeiro-ministro ausente do plenário. Para o PCP, “a moção de censura põe em causa o Governo. O interlocutor governamental unicamente autorizado é o Primeiro-Ministro. Sem Primeiro-Ministro não há Governo presente nesta Assembleia” (DAR, I Série, n.º 68, 1982, p.2913). Após esclarecimento, enviado por carta, pelo primeiro-ministro Francisco Pinto Balsemão e dirigido ao presidente da AR confirmando que o governo prescindia do seu direito de intervenção na fase de abertura da moção de censura, o PCP, signatário da moção, considerando essa ausência “uma afronta, (...) um ultraje à Assembleia da República que não poderíamos deixar passar sob pena de criarmos um gravíssimo precedente para o futuro” (DAR, I Série, n.º 68, 1982, p.2918) retirou a moção de censura.

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 20, 22, 23 e 24 de junho de 1983. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Mário Soares e do ministro da Educação José Augusto Seabra; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Guilherme d'Oliveira Martins (ASDI), Agostinho Domingues (PS), Amélia de Azevedo (PSD), Jorge Goes (CDS), Nuno Abecasis (CDS), Helena Cidade Moura (MDP/CDE) e Zita Seabra (PCP).

Na AR, na apresentação do programa de governo pelo primeiro-ministro Mário Soares, nas formas de ataque urgente à crise económico-financeira com que o país se debatia, numa situação declarada como de “emergência nacional” e estando em jogo, como declarou, “em sentido literal, o futuro colectivo e porventura a viabilidade das instituições democráticas consagradas na Constituição” (DAR, I Série, n.º 6, 1983, p.100), foi o coletivo (a solidariedade e o interesse nacionais) a âncora mobilizadora do seu discurso.

No que especificamente respeitou à política educativa, nas principais orientações do programa do governo reconheceu-se que a educação “na actual crise económica, social e moral, constitui um factor decisivo para a reconstrução do País, pois dela depende a preparação da juventude através do saber, da criação e do trabalho (...) tornando-a um factor de desenvolvimento, progresso e equilíbrio”. No mesmo texto, o governo declarou que assegurará “a todos os cidadãos a igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar (...) no respeito pela liberdade de aprender e de ensinar” (DAR, II Série, n.º 6S1, 1983, p.37).

No debate parlamentar, o discurso do ministro da Educação José Augusto Seabra retomou o tema da adequação da política educativa a um contexto de crise económica, social e cultural em que era necessário, igualmente, modernizar as estruturas produtivas e adaptá-las ao desafio da integração europeia. Neste quadro foi elencada como a “prioridade das prioridades”, a institucionalização das vias profissionalizantes e profissional, através de um “plano de emergência para a reorganização do ensino técnico” (DAR, I Série, n.º 9, 1983, p.231); plano que, não obstante valorizar o *saber que* e o *compreender*, acabou por afirmar o valor do *saber-fazer* num itinerário assim explicado pelo ministro da Educação:

Não se trata de pôr de modo nenhum em causa o direito a uma formação geral comum, que o ensino unificado consagrou, mas de introduzir pouco a pouco, primeiro, uma iniciação às ferramentas técnicas, ao lado das ferramentas intelectuais, umas e outras inerentes a uma educação harmoniosa, e depois uma formação profissional efectiva, sem prejuízo de uma igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, dando toda a devida importância ao ensino superior politécnico, ao lado do universitário propriamente dito. (DAR, I Série, n.º 9, 1983, p.231)

Situando a filosofia do programa como “voltada antes de mais para a Juventude, para as gerações emergentes”, visando transmitir-lhes “os valores civilizacionais que nos definem como povo e constituem a nossa identidade nacional, formando antes de mais a personalidade de cada cidadão, na pluralidade das suas convicções, crenças e maneiras de ser” (DAR, I Série, n.º 9, 1983, p.230), também o valor do aluno e da sua participação na gestão democrática da escola é afirmado em vários passos do discurso, bem como, a possibilidade de o formar para além do *normal*, como homem *normativo*.

Valorizou, igualmente, o *curso* e o *professor*. Aos “principais obreiros da Educação”, a estes “cidadãos que exercem a mais digna e nobre das funções sociais: a de fazer das nossas crianças, dos nossos jovens, os homens e cidadãos do futuro” (DAR, I Série, n.º 9, 1983, p.231) o ministro prometeu a sua dignificação e valorização social, através de medidas dirigidas à sua carreira e à sua formação e desenvolvimento profissional.

O ministro da Educação defendeu, também, a consolidação, o alargamento e a diversificação das formações escolares e não escolares (presenciais e a distância), acreditando no contributo benéfico destas medidas para a implementação do princípio da igualdade de oportunidades. Igualmente defendidas foram as medidas destinadas a reforçar o papel do ensino particular e cooperativo e o seu impacto para a implementação do princípio da liberdade do ensino e, ainda, embora com menor relevância no seu discurso, as medidas dirigidas à desconcentração e descentralização dos serviços do Ministério (DAR, I Série, n.º 9, 1983).

O ministro da Educação terminará o seu discurso referindo-se, tal como os seus predecessores, à urgência da promoção de um debate público sobre as questões fulcrais do ensino de que possa resultar uma lei de bases do sistema educativo que “pela sua largueza de princípios, e de valores, o seu rigor jurídico e o seu pragmatismo político, fique a constituir um marco histórico do nosso Parlamento”. Para José Augusto Seabra, contudo, esta lei deve ser “o fecho da abóbada de uma política educativa de grande consenso nacional — digo bem, de grande consenso nacional — que nesse horizonte se deve desenvolver, mas que dela não pode ficar eternamente à espera” (DAR, I Série, n.º 9, 1983, pp. 222-223).

A ASDI, na referência breve que fez à educação no debate parlamentar estendeu a sua concordância às medidas do governo para reforçar o ensino que, também para este agrupamento parlamentar, “não pode continuar a ser maltratado e esquecido, nem pode persistir como factor de mediocridade da sociedade” (DAR, I Série, n.º 7, 1983, p.159).

O PS, em concordância total com o governo, relevou o papel do *professor*, através de uma intervenção integrada e extensiva e com medidas como as anunciadas para a sua carreira (estatuto

e modelo de profissionalização) que combatam o desencanto e o desalento instalados e estimulem a sua ação. Relevou, igualmente, o papel do *curso* para a formação da personalidade do Homem e do cidadão (homem *normativo*).

O PSD, situando o programa do governo para a Educação como propondo medidas “realistas, ajustadas às circunstâncias”, traduzindo o “apego a uma política de verdade (...) a uma política exequível numa legislatura” (DAR, I Série, n.º 7, 1983, p.164), e tendo como pano de fundo normativo a exigência constitucional da igualdade de oportunidades, focalizou as suas intervenções, sobretudo, nas medidas do governo associadas ao plano de emergência para o ensino técnico e nos benefícios esperados pela sua implementação. Neste contexto, o PSD colocou em paralelo a importância da formação cultural (*saber que e compreender*), com a importância da formação técnica (valor do *saber-fazer*) e as exigências de realização profissional dos alunos; valor do aluno que é também afirmado através da sua participação e corresponsabilização na gestão das escolas secundárias e dos serviços sociais universitários.

O PSD relevou, ainda, em sintonia com o governo, as medidas dirigidas ao apoio ao ensino particular e cooperativo. No que respeitou à lei de bases do sistema educativo assumiu, como partido que apoiava parlamentarmente o governo, o compromisso de “finalmente, se aprovar na Assembleia da República uma lei de bases do sistema educativo, recolhendo da discussão pública e da experiência feita os ensinamentos tendentes ao seu aperfeiçoamento”. Lei, que também para o PSD, devia resultar de “um consenso político e social o mais amplo possível, com vista à criação de um normativo que, de uma forma perdurável, mas flexível, regule o sistema educativo, outorgando-lhe unidade, coerência e credibilidade” (DAR, I Série, n.º 7, 1983, p.164).

O CDS, por seu turno, focalizou a sua intervenção nas medidas do governo para a revalorização do ensino técnico, relativamente às quais se posicionou favoravelmente, considerando que canalizariam o ensino para uma necessária e “decisiva orientação profissionalizante” (DAR, I Série, n.º 8, 1983, p.222) Ao valor do *saber-fazer*, o CDS juntou o valor fundamental do aluno e das famílias, que opõe ao valor do professor, assim advertindo o ministro da Educação:

É importante que V. Exa. esteja convencido de que o seu Ministério é, antes de mais, o ministério das famílias e dos alunos. V. Exa. não é nem pode ser o ministro dos professores. Os professores são, sim, os seus auxiliares (...). Mas é perante as famílias de Portugal e perante os jovens de Portugal que V. Exa. terá de responder”. (DAR, I Série, n.º 9, 1983, p.245)

O MDP/CDE refutou que as medidas do governo dirigidas ao ensino particular e cooperativo se respaldassem no princípio da liberdade de ensino. Privilegiar o ensino privado

significava, para o MDP/CDE, conferir-lhe uma função que ultrapassava o âmbito daquilo que a CRP estatuiu, isto é, que desempenhasse uma função complementar ao ensino público.

O PCP, sem pôr em causa o valor do *saber-fazer*, nem as medidas do governo que garantissem a formação profissional e a preparação de saídas profissionais no ensino secundário e no ensino superior criticou, a propósito do plano de emergência para a reorganização do ensino técnico, a validade do regresso da demarcação “discriminatória e elitista” entre ensino técnico e liceal. Criticou, igualmente, em linha com o MDP/CDE, o impacto das medidas para garantir o fundamento constitucional da liberdade de ensino, que ao privilegiarem o ensino privado, relegariam os “gravíssimos problemas que afectam o ensino público, o ensino dos filhos de toda a gente” (DAR, I Série, n.º 8, 1983, p.178).

A UEDS não produziu nenhuma intervenção sobre educação/política educativa no debate parlamentar.

O governo solicitou na sessão plenária de 24 de junho de 1983, no encerramento do debate parlamentar sobre o programa do governo, uma moção de confiança destinada “a provocar uma investidura parlamentar do Governo pela positiva, uma vez que a Constituição não prevê que o Programa do Governo seja votado pela afirmativa” (DAR, I Série, n.º 9, 1983, p.288), que foi aprovada (ver Anexo 4).

Um ano mais tarde, na reunião plenária de 31 de maio de 1984, o CDS anunciou a intenção de apresentar uma moção de censura ao governo sobre a execução do seu programa. A moção foi, contudo, retirada na mesma reunião plenária em que foi anunciada. Como explicou o CDS “ao anunciar, oportunamente, que iria apresentar uma moção de censura ao Governo, porque depois verificou que este iria colocar a questão da confiança, atingiu obviamente o seu objectivo político” (DAR, I Série, n.º 117, 1984, p.4978).

A iniciativa de fiscalização seguinte foi da iniciativa do MDP/CDE. Em 14 de junho de 1984 realizou-se o debate de política geral centrado sobre política educativa e suscitado pela interpelação deste partido político ao governo.

Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de Helena Cidade Moura (MDP/CDE; abertura e encerramento do debate da interpelação), César Oliveira (UEDS), Adriano Moreira (CDS), Nogueira de Brito (CDS), Luísa Cachado (PCP), Lemos Damião (PSD) e Maria do Céu Fernandes (PS); do lado do governo estiveram a

cargo do ministro da Educação José Augusto Seabra e do ministro de Estado e dos Assuntos Parlamentares António Almeida Santos (encerramento do debate de interpelação)⁵³.

Esta interpelação serviria, como explicou o MDP/CDE, para chamar a atenção e “averiguar com mais ponderação o que nos poderá dar a formação profissional e sobretudo em que esquema geral de ensino, ela se deverá inserir para se tornar humana e socialmente mais rentável” (DAR, I Série, n.º 124, 1984, p.5323), sob o pano de fundo de uma política de educação que crie condições para que o sistema escolar se democratize, isto é, para que incentive a permeabilidade social, alargue a frequência nos seus diversos níveis e valorize o *sucesso* escolar dos alunos, sem que este dependa do grupo social em que os alunos se inserem.

Para o MDP/CDE o ensino técnico-profissional devia assentar as suas raízes no sistema educativo global e articular-se com o ensino não formal, numa perspectiva de educação permanente. Devia ser, ainda, antecedido por uma escolaridade básica obrigatória efetivada, uma formação básica sólida que valorizando o *saber que* e o *compreender* fornecesse “os conhecimentos bem claros sobre as grandes leis que regem o mundo que o rodeia; capacidade para adquirir informação e trocar ideias e mais do que tudo capacidade e liberdade para pensar sobre aquilo que o cerca” (DAR, I Série, n.º 124, 1984, p.5325).

No debate parlamentar sobre esta interpelação, a UEDS centrou-se, também, no ensino técnico-profissional, manifestando concordância com o seu lançamento, mas questionou o governo sobre as condições, e se as teria, de o concretizar. Idêntica posição foi adotada pelo CDS que, manifestando a sua concordância com a opção política de reinstaurar esta modalidade de ensino, colocou dúvidas quanto à forma prática e concreta da sua implementação. Defendendo o valor da família criticou, ainda, a execução da política educativa relativamente às associações de pais, a quem o governo não conferiu “o papel que sem dúvida lhes cabe” (DAR, I Série, n.º 124, 1984, p.5351). Defendeu, depois, o cheque de ensino, não só como “uma das maneiras adequadas de assegurar uma concorrência sadia entre o sector público e o sector privado” e de consagrar “a liberdade de ensinar, com mais este direito” (DAR, I Série, n.º 124, 1984, p.5366) mas, também, de ultrapassar a mecânica do *numerus clausus* “que não determina a busca do ensino privado segundo a escala das aptidões reveladas, mas sim de acordo com a possibilidade económica de o fazer” (DAR, I Série, n.º 124, 1984, p.5366).

O PCP criticou, justamente, essas ações seletivas de afunilamento no acesso à universidade, que contrariam o direito de todos “previsto na tal Constituição que o Sr. Ministro

⁵³ Esteve também presente no debate de interpelação o secretário de Estado do Ensino Superior Joaquim Pinto Machado.

desconhece (...) ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. (DAR, I Serie, n.º 124, 1984, p.5343). O PCP criticou, também, as condições de organização e funcionamento das escolas (e.g. falta de instalações, falta de pessoal auxiliar, falta de transportes escolares) e “a deterioração do ensino ministrado” a que têm conduzido (DAR, I Serie, n.º 124, 1984, p.5342).

Do lado dos partidos que apoiavam parlamentarmente o governo, o PSD sublinhou que as carências mais relevantes que se verificam no sistema educativo “não são de hoje, vêm muito de trás” e que a sua superação não se consegue com ações “platónicas como as de uma qualquer interpelação” (DAR, I Serie, n.º 124, 1984, p.5377). Também o PS sublinhou que muitos dos problemas da educação são estruturais e que se omite o facto de uma das mais importantes reformas de fundo a fazer, consistiria, exactamente, na reforma do sistema educativo.

Todos os partidos políticos aproveitaram esta interpelação para defender a necessidade de debater e legislar sobre as bases do sistema educativo.

Do lado do governo, o ministro da Educação, sublinhou a importância das ações empreendidas pelo governo de reorganização do ensino técnico e da institucionalização desta via profissional no ensino secundário e de como isso traduziu a adaptação da educação “com realismo às nossas circunstâncias concretas tornando-a um factor de desenvolvimento, progresso e equilíbrio” (DAR, I Serie, 1984, n.º 124, p. 5330), opção sancionada, aliás, pela própria OCDE que considerou em relatório⁵⁴ “que o mais urgente no nosso país era lançar o ensino técnico-profissional que não existe”. Sublinhou, ainda que essa não é uma “segunda via mais custosa para o acesso ao ensino superior, mas um meio de orientar os jovens para a vida activa” e que vai no sentido de “uma política europeia voltada para o nosso contexto da Europa” (DAR, I Série, 1984, n.º 124, p.5360).

No encerramento da interpelação, o ministro de Estado e dos Assuntos Parlamentares Almeida Santos sublinhou, justamente, que a “guinada no sentido da profissionalização do ensino, programada e já em acto sem possível recuo, há-de ficar como um dos movimentos mais significativos e criadores da história do ensino em Portugal” (DAR, I Série, n.º 124, 1984, p.5398).

Uns meses mais tarde, na reunião plenária de 4 e 5 de dezembro de 1984, realizou-se o debate de política geral centrado predominantemente sobre política educativa e suscitado por nova interpelação ao governo, desta vez, da iniciativa do PCP. Os discursos que de seguida

⁵⁴ José Augusto Seabra referia-se ao relatório *Exame da Política Educativa de Portugal* da OCDE de 1983 que continha recomendações sobre o relançamento urgente do ensino técnico ou profissional visando, justamente, a formação de técnicos intermédios e não a criação de uma nova via mais cara de acesso ao ensino superior. Sobre este assunto veja-se, por exemplo, Cardim (2005). Refira-se, também, que esse pedido de exame, que decorrerá entre 1981 e 1983, foi da iniciativa do ministro da Educação do V Governo Constitucional Luís Veiga da Cunha.

apresentamos estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de Jorge Lemos (PCP; abertura do debate da interpelação) Rogério Fernandes (PCP), Zita Seabra (PCP; encerramento do debate da interpelação) Helena Cidade Moura (MDP/CDE), Conceição Quintas (PS), Helena Valente Rosa (PS), Laranjeira Vaz (PS), Antas de Barros (PSD), Carlos Coelho (PSD), Lemos Damião (PSD), Marília Raimundo (PSD), César Oliveira (UEDS) e Adriano Moreira (CDS); do lado do governo estiveram a cargo do ministro da Educação José Augusto Seabra.

Para o PCP, esta interpelação serviria, para que o governo respondesse perante a AR sobre “a degradação a que tem conduzido o sistema educativo em Portugal” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.775), com ações avulsas e contraditórias, fora dos “dispositivos constitucionais” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.775), a vários níveis: combate ao analfabetismo e garantia de uma educação permanente, cumprimento da escolaridade obrigatória, definição institucional ao nível do ensino politécnico (e.g. institutos superiores, escolas superiores de educação e CIFOP), carreiras dos professores, ação social escolar, funcionamento das escolas (e.g. falta de salas, turnos, superlotação de escolas) e acesso ao ensino superior. Para o PCP, a política do governo, em *rutura* com o país, não cumpria “o preceito constitucional que garante a democratização do ensino, o acesso e o êxito escolar (...) a todas as crianças, está (...) a criar e a incentivar as desigualdades, a elitização, a afastar os filhos dos trabalhadores, dos camponeses e das classes desprotegidas do sistema de ensino” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.861).

O PCP interpelou, ainda, o governo sobre as condições pedagógicas das escolas “sem que os professores tenham sido preparados para ensinar a totalidade das matérias que leccionam” e privilegiando, do ensino primário ao ensino superior, um ensino “livresco, desligado da vida, e da prática profissional futura” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.876), a que acresceria a desarticulação dos currículos, sem integração vertical nem horizontal, “o que dificulta a assimilação das matérias e não é feita a aplicação dos conhecimentos. Os jovens andam na escola e todos os dias perguntam ‘para que é que, isto me interessa’” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.876). Faltaria à ação do governo o diálogo com os órgãos representativos dos professores e dos alunos, e com as organizações sociais, científicas e culturais, ações de reorganização curricular e programática e de valorização do *sucesso* pela via da implementação de esquemas de apoio pedagógico eficazes aos alunos em dificuldades. Para o PCP, em suma, “há que modernizar o ensino, imprimir-lhe cunho funcional e prático, ligá-lo à vida, ao trabalho, à ciência e à cultura”; em suma “pôr o ensino de acordo com a Constituição” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.786).

O MDP/CDE, destacando a progressiva seletividade e afunilamento do sistema de ensino, centrou o seu discurso em três temas. O ensino técnico-profissional, considerando que “o seu

esquema é o mesmo do sistema educativo do MDP/CDE”, mas as ações do governo estariam “a destruir uma boa ideia e a deturpar um princípio fundamental que é a profissionalização dos portugueses” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.815), o analfabetismo, que “volta a ser cultivado” e, por fim, a escolaridade obrigatória que “volta a não ser cumprida” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.815).

O PS manifestou a sua concordância com as ações implementadas ao nível do ensino técnico-profissional que “sempre foi e é algo que o PS defende” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.804). Defesa que, como explicou o PS, tinha na base “a necessidade imperiosa de valorização do trabalho (...) que sempre nos levou a uma dignificação da formação técnica entre nós. É um facto que o País necessita de especialistas a todos os níveis e especialmente daqueles que implicam uma formação a curto e médio prazo” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.804). O PS sublinhou, ainda, a importância de uma lei de bases do sistema educativo cuja ausência tem contribuído “para o avolumar de experiências avulsas e de opções descoordenadas” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.853) e que as ações a prosseguir devem assentar na modernização do sistema educativo seguindo o princípio da educação permanente, princípio fundamental na preparação para a vida ativa e “aproveitando todos os espaços e pessoas de modo a contrabalançar o estatismo da instituição escolar tradicional e a criar formas de pluralismo educativo” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.841) tendo considerado que o meio para a concretização de tal desígnio seria a existência de um Conselho Nacional de Educação⁵⁵.

Também o PSD, valorizando o *saber-fazer*, manifestou a sua concordância com as ações implementadas ao nível do ensino técnico-profissional. Como explicou:

Para nós, sociais-democratas, foi um acto de coragem a prioridade dada pelo Governo à institucionalização da via profissional, e não apenas profissionalizante, do ensino secundário (...)

⁵⁵ O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi, na verdade, criado durante o mandato do VII Governo Constitucional, pelo Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril, como órgão superior de consulta do Ministério da Educação e das Universidades e na dependência direta do ministro “para todas as grandes questões sobre as quais haja vantagem em obter o seu parecer orientador” (DR, I Série I, n.º 93, 1982, p.975). Como se explicou no preâmbulo desse decreto tratava-se de um órgão onde se pudesse “efectuar a convergência de esforços de todos os que, de alguma forma, (...) tomam parte, com maior ou menor incidência, nos destinos da educação em Portugal” (DR, I Série, n.º 93, 1982, p.975) e que tinha por missão, entre outras, “a de preservar o superior interesse público na concepção e na implementação das reformas educativas que garantam a liberdade de aprender e ensinar (DR, I Série I, n.º 93, 1982, p.975). O referido decreto foi ratificado, durante o mandato do X Governo Constitucional, pela Lei n.º 31/87, de 9 de julho que estabeleceu a manutenção das suas funções consultivas e o seu funcionamento junto do Ministério da Educação e Cultura, mas como órgão independente, gozando de autonomia administrativa e financeira, e competindo-lhe “proporcionar a participação das várias forças sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados, relativamente à política educativa” e, ainda, “por iniciativa própria ou em resposta a solicitações que lhe sejam remetidas por outras entidades, emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas” (DR, I Série, n.º 155, 1987, p.2688). O presidente do CNE é eleito pela AR por maioria absoluta dos deputados em efetividade de funções.

que permita a satisfação das necessidades do País em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens. (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.844)

Para além desse “marco assinalável na transformação do ensino em Portugal” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.845) que valoriza os alunos ao proporcionar-lhes melhores condições futuras, o PSD salientou a importância da prossecução de outras ações: reformulação de programas e conteúdos face a um ensino, na sua globalidade, ainda demasiadamente teórico, clarificação do esquema de formação de professores, do plano de criação das escolas superiores de educação e do perfil do professor a formar nessas instituições, e estatuto da carreira docente numa perspetiva de valorização do *professor* “de que os actuais professores do ensino primário têm sido os heroicos pilares” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.852). O PSD abordou, ainda, o tema da liberdade de ensino, para manifestar a sua concordância com as ações do governo e salientar que “assegurar a liberdade das opções é uma obrigação do Estado democrático” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.856).

A UEDS, por contraste, considerou “um caso escandaloso” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.812) a atribuição de subsídios ao ensino particular quando existem, na zona de influência desses estabelecimentos, escolas oficiais que não têm alunos.

O CDS reafirmou, por seu turno, a necessidade de “tornar existenciais, e não apenas proclamados, os direitos de ensinar e de aprender garantidos a todos os portugueses” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.835) e do cheque de ensino “no sentido de ajudar a viabilizar, com justiça, a iniciativa privada, (...) e que se defenda a qualidade dessa iniciativa (...) quando [a juventude] pretende exercer o direito ao ensino e o Estado lhe fecha as portas” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.837)

Do lado do governo, o ministro da Educação José Augusto Seabra sublinhou o empenho da política educativa “em termos de mudança estrutural (...) de autêntica viragem educativa” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.791) no relançamento do ensino técnico, assente numa perspetiva descentralizada e de planeamento da formação de mão-de-obra e de quadros intermédios segundo as necessidades de cada região. Destacou, ainda, a importância dessa política de formação profissional e de ensino técnico, que “mereceu a atenção dos vários organismos internacionais competentes, desde a UNESCO à OCDE, passando pela OIT” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.791), simultaneamente, para o êxito da integração económica na Comunidade Económica Europeia (CEE) e para a estabilidade do sistema escolar.

José Augusto Seabra, valorizando o *sucesso*, articulou no seu discurso a eficiência da escolaridade para a debelação do *insucesso* escolar aos esforços de um corpo docente qualificado e motivado, pressupondo que “as condições de recrutamento e de trabalho, a formação dos

professores, o seu estatuto social, assim como os incentivos e as perspectivas de carreira que lhes são oferecidos devem ser reexaminados” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.794). Valorizando o *professor* sublinhou que “quando se fala em educação e, naturalmente, depois dos alunos, ponho em primeiro lugar os professores” (DAR, I Série, n.º 24, 1984, p.859). Sublinhou, também, que a política relativa ao ensino particular e cooperativo tinha de ser levada à prática globalmente: “desde o reconhecimento sem equívoco da liberdade de aprender e de ensinar até à criação de condições para uma real igualdade de oportunidades no acesso a esse ensino” (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.794). Finalmente, defendeu a introdução firme e irreversível da racionalidade, do *equilíbrio*, e da *continuidade* evitando “fracturas no âmbito da educação” porque os portugueses são sensíveis à estabilidade (DAR, I Série, n.º 23, 1984, p.808).

No mesmo mês em que se debateu esta interpelação ao governo, a 18 de dezembro de 1984, o CDS apresentou uma nova moção de censura ao governo sobre a execução do seu programa. O ministro da Educação não esteve presente no debate que se realizou. A moção foi rejeitada (ver Anexo 5.).

Ao ministro da Educação José Augusto Seabra, que se demite a 11 de fevereiro de 1985, sucederá João de Deus Pinheiro que se manterá em funções até ao termo do mandato do executivo.

O IX Governo Constitucional terminou o seu mandato a 6 de novembro de 1985 na sequência de desentendimentos entre o PS e o PSD, os dois partidos que se haviam coligado para formar governo, da demissão do primeiro-ministro Mário Soares e da decisão de dissolução da AR pelo presidente da República.

8.3.10. X Governo Constitucional

O X Governo Constitucional, que foi constituído com base nos resultados das eleições de 6 de outubro (maioria relativa do PSD), tomou posse a 6 de novembro de 1985.

No programa do governo considerou-se a educação como um dos setores prioritários da sua ação; priorização que implicava “o ataque decidido e articulado aos principais problemas que vêm sendo diagnosticados desde há largos anos, quiçá décadas” (DAR, II Série, n.º 4, 1985, p.187). Tratar-se-ia de realizar, como se explicou nesse documento,

A sempre adiada reforma global do sistema educativo que abarque os planos pedagógicos, científico, administrativo-financeiro, que contemple uma política de recursos humanos motivadora, que racionalize e aperfeiçoe os recursos físicos nos domínios das instalações e equipamentos e que crie efectivas condições para uma participação de todos os intervenientes na condução do processo educativo. (DAR, II Série, n.º 4, 1985, p.187)

Para tal, anunciou-se que o governo procederá “à criação imediata de uma comissão de reforma do sistema educativo”. Como princípios orientadores do trabalho dessa comissão, “para além do carácter abrangente da reforma e da indispensável coerência e racionalidade” salientou-se a descentralização da administração da educação, a “modernização estrutural e curricular, bem como de métodos e técnicas de ensino prático, de ensino-aprendizagem” e a valorização dos recursos humanos “designadamente docentes, como factor predominante da qualidade de ensino e aprendizagem” (DAR, II Série, n.º 4, 1985, p.187).

Sobre a política educativa a prosseguir, de valorização da família e da comunidade, enunciou-se que seria promovida “a participação acrescida das famílias, autarquias e forças sócio-económicas e culturais não só na vida das escolas, como na própria formulação da política educativa” (DAR, II Série, n.º 4, 1985, p.188).

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 15, 19 e 20 de novembro de 1985. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva e do ministro da Educação e Cultura João de Deus Pinheiro; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de José Manuel Tengarrinha (MDP/CDE), Carlos Brito (PCP), José Manuel Mendes (PCP), Amândio de Azevedo (PSD), Amélia de Azevedo (PSD), António Barreto (PS)⁵⁶, Mário Sottomayor Cardia (PS), Cruz Vilaça (CDS), Nogueira de Brito (CDS) e Eurico Lemos Pires (PRD).

Na AR, na apresentação do programa do governo, o primeiro-ministro Cavaco Silva, invocou a abertura de um novo ciclo político na democracia portuguesa e o sentido expresso pelo voto dos portugueses sobre quem desejavam ver “nas urgentes tarefas da governação do País, nestes tempos de crise política, económica e social, em que os próprios valores morais saem feridos, quando não negados e combatidos” e “uma inequívoca vontade de mudança nos métodos e nas finalidades concretas da acção política” (DAR, I Série, n.º 5, 1985, p.75).

No debate parlamentar sobre esse programa, Cavaco Silva voltou a enfatizar a “alta prioridade atribuída pelo Governo ao sector da educação”, em particular, com a criação de condições “para uma reforma global e coerente, participada, que possa permitir a superação de muitos dos males que repetidamente vêm sendo diagnosticados” (DAR, I Série, n.º 7, 1985, p.240). Como explicou:

A erradicação do analfabetismo, a luta contra o abandono e insucesso escolares, assim como outros aspectos relevantes no panorama educativo podem e devem ser objecto da intervenção do Governo (...). Contudo, a verdadeira solução passa pelo ataque às suas causas profundas, que têm

⁵⁶ Deputado independente, mas integrado no grupo parlamentar do PS como, aliás, o próprio afirmou no início do seu discurso (ver DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.151).

a ver com a renovação da escola, a qualidade dos professores, com a adequação dos programas e *curricula*, em suma, com a qualidade do ensino e com a necessária reforma do sistema (DAR, I Série, n.º 7, 1985, p.240).

No debate parlamentar, o ministro da Educação e Cultura João de Deus Pinheiro, retomou os mesmos temas da prioridade “clara e inequívoca” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.156) da educação e da reforma do sistema educativo, isto é, de uma “reforma global de estruturas, métodos e conteúdos e, principalmente, de atitude” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.157); reforma que, como explicou, assentará no trabalho e na ação coordenadora de uma comissão constituída para o efeito, que “promoverá a elaboração e preparação dos textos, estudos ou diplomas requeridos (...) assegurando o acompanhamento da sua aplicação” e encontrará “soluções que possam merecer amplo consenso e que se desejam participadas” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.157).

João de Deus Pinheiro enunciou, ainda, a urgência de o país dispor de uma lei de bases do sistema educativo que “merecerá do Governo o interesse e disponibilidade desejáveis com vista à sua rápida concretização” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.158), a par, de outras medidas urgentes: a reestruturação e desconcentração da gestão educativa “simplificando os serviços centrais, desburocratizando e anulando sobreposições de competências e duplicação de serviços” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.157), o investimento em instalações e em apetrechamento didático e em novas tecnologias das escolas, e outras medidas relacionadas com o ensino superior (autonomia das universidades, lançamento da Universidade Aberta e arranque do ensino superior politécnico), a educação especial (implementação do instituto de educação especial), a gestão democrática das escolas, os manuais escolares e a ação social escolar.

Sobre o *insucesso* escolar sublinhou os benefícios das medidas relacionadas com o reforço da educação pré-escolar “verdadeira raiz da igualdade de oportunidades” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.158), o acompanhamento das crianças com dificuldades escolares e a melhoria e aperfeiçoamento da formação de professores, “matéria a que o Governo atribui especial importância pelos reflexos que tem na qualidade do ensino e aprendizagem” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.157), e que se articulará com o desenvolvimento das escolas superiores de educação, centros integrados de formação de professores e o alargamento das universidades “estimulando-se a interacção entre os sistemas de ensino superior e não superior e o papel da escola como agente activo de formação” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.157).

Sublinhou a importância do ensino técnico-profissional e do *saber-fazer* como “via potencial para uma mais eficaz inserção na vida activa” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.158). Sublinhou, ainda, que o governo prosseguirá “uma política educativa que concretize o princípio da liberdade de ensinar e aprender, (...) facilitando a livre escolha pelos pais do processo educativo

para os seus filhos no âmbito da escolaridade obrigatória, e o apoio claro e atempado sob diversas formas ao ensino particular e cooperativo” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.158).

O MDP/CDE questionou o governo sobre a criação da comissão de reforma do sistema educativo e se essa reforma seria precedida, ou não, pela promulgação de uma lei de bases do sistema educativo; lei que, para o MDP/CDE, “evidentemente pressupõe a aplicação de uma atitude de consenso entre várias forças políticas” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.160). Já sobre a política educativa a prosseguir pelo governo, o MDP/CDE considerou que o programa de governo “não se debruça sobre questões prioritárias do sistema escolar”, a saber, a escassez de recursos financeiros, o combate ao analfabetismo literal/implementação do plano nacional de educação de base de adultos, as irregularidades (e.g. carência de instalações, colocação atempada de professores) na abertura dos anos letivos. Valorizando o *sucesso*, para o MDP/CDE, o sistema escolar tem atuado como “instrumento de discriminação em prejuízo dos sectores mais vastos e mais desfavorecidos, em vez de fomentar o princípio da igualdade de oportunidades” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.159).

O PCP, por seu turno, considerou o programa do governo “vago, ambíguo, sem metas definidas nem prazos de concretização” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.159), “padecendo de uma insana desvinculação ao normativo constitucional” (DAR, I Série, n.º 7, 1985, p.190), deixando de lado a educação pré-escolar, o ensino especial, a formação de professores, e omitindo medidas concretas de combate ao analfabetismo e ao insucesso escolar, que assegurassem o cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória, obviassem à precariedade das instalações, ou corrigissem “desigualdades e assimetrias no plano dos direitos de quem aprende e ensina” (DAR, I Série, n.º 7, 1985, p.191). O PCP, valorizando o *sucesso* escolar, criticou, ainda, a omissão nesse programa de mecanismos que pudessem “garantir a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, preceituada na nossa lei fundamental” e “superar qualquer função conservadora da escola, qualquer intervenção desta no acentuar ou manter dos antagonismos económicos, sociais e culturais”, e que, em contrapartida, “toda a formulação programática revela um conteúdo marcadamente elitista e de classe (DAR, I Série, n.º 7, 1985, p.191).

O PSD, o partido político que apoiava parlamentarmente o governo, saudou a intervenção proferida pelo ministro da Educação e importância dada no seu discurso “à valorização dos recursos humanos da nossa sociedade, que é o capital mais importante e mais abundante de que nós desfrutamos, com uma importância especial no domínio da educação e da formação profissional” (DAR, I Série, n.º 5, 1985, p. 96), e ao orçamento para a educação, fator que para o PSD permitiria resolver, em grande parte, as carências que afetam o setor e, em particular, as

relacionadas com a alfabetização/educação básica de adultos/educação permanente. Valorizando o *livro*, questionou o ministro da Educação sobre a política para os manuais escolares e as medidas previstas que pudessem baixar o seu preço “através de edições mais vastas, e sem que se estabeleça uma validade dos mesmos, que se poderia estender a 2 ou 3 anos” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.162).

Para o PS, o programa do governo não apresentou “uma linha de rumo sobre as questões essenciais do modelo institucional de ensino” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.128) e “mais não é do que uma montagem de escritos em que surpreendentemente quase nada se diz sobre o que o Governo se propõe realizar. A inovação está toda na vacuidade. Mas não dirá de facto nada? Convenho em que diz algumas coisas graves e sugere outras inquietantes” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.128), como a da criação de uma comissão de reforma do sistema educativo, sobre a qual o PS questionou se teria “meios, tempo, liberdade, autonomia e competência para estudar e sugerir” e dúvidas relativamente ao seu “espírito (...) vindo de quem tem tantas responsabilidades no caos educativo” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.153).

Criticou, depois, “as lacunas, omissões, indiferenças e dissimulações” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.153) no programa do governo relativamente a vários temas: a dimensão social do ensino e a ação social escolar (e.g. distribuição de material escolar gratuito, bolsas de estudo, deslocações e alimentos para as crianças pobres), o persistente analfabetismo, a municipalização do ensino primário, a regionalização do ensino secundário e o acesso ao ensino superior.

O CDS, afirmou ter encontrado “algumas das medidas que tem preconizado e que correspondem aos objectivos da sua acção política” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.154), questionou o governo sobre a anunciada reforma do sistema educativo e a circunstância de esta estar, aparentemente, “dominada por uma preocupação (...) fundamentalmente tecnocrática” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.161), bem como, sobre o papel que nessa reforma será reservado à liberdade de escolha e ao ensino particular e cooperativo. Questionou, ainda, o governo sobre o ensino universitário, em particular, sobre o estatuto da carreira docente e a gestão universitária, e sobre o cheque escolar.

O PRD criticou a “visão economicista e tecnicista que dá o tom geral ao Programa do Governo para a educação” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.164) e que a iniciativa proposta de desenvolver e promover trabalhos no âmbito de uma reforma educativa, sobre a qual se manifestou de acordo, pudesse vir a ser “contaminada” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.164) por essa mesma visão. Mostrou-se de acordo, igualmente, com a intenção de se vir a proceder, no âmbito dessa reforma, à descentralização da administração da educação. Já sobre o projeto de lei de bases

do sistema educativo e a intenção de aí se contemplar o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos de escolaridade, contraditou os seus benefícios por ser “no mínimo, perigosa, demagógica e alienante” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.164) e de vir a contribuir para o insucesso escolar, a seletividade e o reforço da estratificação social, tal como acontecerá, segundo o PRD, com o desenvolvimento do ensino técnico e profissional como “componente do sistema de ensino fora da sua ossatura” (DAR, I Série, n.º 6, 1985, p.164).

O PS, o MDP-CDE e o PCP apresentaram moções de rejeição ao programa de governo. As moções apresentadas a 20 de novembro de 1985, sem que nos seus textos se fizesse qualquer menção a medidas de política educativa, e votadas nesse mesmo dia, foram rejeitadas (ver Anexo 3).

O governo solicitou, na sessão plenária de 26 de junho de 1986, um voto de confiança sobre se a AR estava na disposição de “permitir o cumprimento do Programa do Governo, viabilizado pela Assembleia em 20 de Novembro de 1985, de modo a que o Governo possa exercer plenamente o mandato que lhe foi conferido” (DAR, I Série, n.º 86, 1986, p.3313). A moção foi aprovada a 27 de junho de 1986 (ver Anexo 4).

O PRD, que se havia absterido na votação da referida moção de confiança, deu entrada, no ano seguinte, a 27 de março de 1987, a uma moção de censura ao governo. Esta moção foi apresentada e debatida nos dias 2 e 3 de abril de 1987. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de Hermínio Martinho (PRD; apresentação da moção e encerramento do debate), João Corregedor da Fonseca (MDP/CDE), Carlos Brito (PCP) e João Amaral (PCP); do lado do governo estiveram a cargo do primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva.

No discurso de apresentação da referida moção, O PRD argumentou que esperava “que o Governo e o PSD assumissem (...) a necessidade (...) de realizar as profundas transformações de que carece a sociedade portuguesa. Transformações que, minoritário como era o Governo, exigiam a procura sincera de consensos que o excedessem” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2488).

Para o PRD a censura justificava-se “pela análise da prática governativa” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2491); sobre essa prática, o PRD considerou que faltava “claramente uma política educativa que transpareça em grandes decisões reveladoras da vontade da mudança necessária e premente (...) do estado de coisas que afligem a educação no nosso país e que não é de pequena monta” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2497), destacando quatro temas. O primeiro, a baixa produtividade do sistema medida pelas elevadas taxas de abandono precoce e insucesso escolar, em particular, no ensino preparatório e secundário. O segundo, sobre a formação de professores,

a inexistência de uma oferta de formação contínua e a desadequação da formação inicial, a que acresceriam “sérias reservas” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2498) quanto ao lançamento das escolas superiores de educação, pela dimensão desse empreendimento e a consequência de vir a “produzir graves distorções na qualidade do seu corpo docente e na bondade dos respectivos programas de formação” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2498). O terceiro, sobre o ensino técnico profissional que se revelou “um fracasso completo” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2498) e, por fim, defendendo o valor da família, a sua ausência da “direcção do projecto educativo (...) sendo mantidas perpetuamente em situação marginal” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2498).

Para o MDP/CDE o governo “concorreu decisivamente para que se verifique um muito grave bloqueio na sociedade portuguesa”; bloqueio no ensino a que “urge pôr termo, já que encerra em si mesmo graves perigos para a nossa democracia” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2518). No mesmo sentido, o PCP destacando o aumento do insucesso escolar, a degradação do ensino público superior, e os “obscuros negócios em torno do ensino superior privado” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2543), bem como, a não execução de leis, e que “até perverteu leis positivas” (DAR, I Série, n.º 65, 1987, p.2593) como a da profissionalização dos professores, entendeu que “a queda do Governo significará a condenação da sua política” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2545) e a afirmação da necessidade da formação de um novo governo com uma “política democrática do ensino e da educação” (DAR, I Série, n.º 64, 1987, p.2544).

No encerramento do debate parlamentar o primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva, valorizando a *continuidade* destacou na solução que “os Portugueses sabem que temos (...) para Portugal” (DAR, I Série, n.º 65, 1987, p.2602) as seguintes características:

É uma solução de estabilidade e de progresso, de criação de mais riqueza e melhoria das condições de vida da população. É uma solução de modernidade para o País e aproximação aos níveis de desenvolvimento da Europa Comunitária. É uma solução de solidariedade e justiça social com os olhos postos, em primeiro lugar, nos mais desfavorecidos. É uma solução que aposta nas capacidades dos homens e mulheres de Portugal e em particular nos jovens (...). Confiamos tranquilos no julgamento dos Portugueses. Temos um sonho e não vamos desistir dele: fazer de Portugal um país moderno, mais justo e mais próspero. (DAR, I Série, n.º 65, 1987, pp.2602-2603)

Sobre a pertinência da apresentação da moção de censura, o primeiro-ministro destacou que “se algum mérito pudesse ter esta moção de censura e não tem nenhum, seria a de (...) nos dar razão na denúncia que (...) sempre fizemos das forças políticas que apenas apostavam em dificultar, em obstruir, em não deixar ir mais longe” (DAR, I Série, n.º 65, 1987, p.2600).

O PRD, por contraste, destacou a sua condição de governo minoritário que “tem de agir nos limites da sua legitimidade” (DAR, I Série, n.º 65, 1987, p.2605), ou seja,

Tem de procurar, em pontos essenciais, soluções que não sejam exclusivamente suas, que resultem, pois, de um consenso não necessariamente com todos os outros partidos, mas pelo menos com algum ou alguns dos outros partidos (...). O Governo não queria soluções, queria ou submissão ou confronto (...). A questão está agora posta em termos finais, a legitimidade do Governo depende do resultado da votação da moção de censura se não for aprovada, o Governo mantém a legitimidade; se for aprovada, o Governo perde-a. (DAR, I Série, n.º 65, 1987, p.2605)

A moção foi aprovada no dia 3 de abril de 1987 por maioria absoluta dos deputados em efetividade de funções (ver Anexo 5). Face a este resultado, o presidente da República, ouvidos os partidos políticos representados na AR e o Conselho de Estado⁵⁷, decretou a dissolução da AR e a marcação de eleições.

O X Governo Constitucional terminou formalmente o seu mandato a 17 de agosto de 1987.

8.4. Deliberação política e resultados alcançados

Foi profusa a iniciativa de lei sobre políticas educativas, entre julho de 1976 e julho de 1987, mas com um elevado número de iniciativas admitidas que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo (ver Anexo 7).

Completaram essa sequência, como sintetizamos no Quadro 4, apresentado na página seguinte, um total de 24 iniciativas legislativas, repartidas por três propostas de lei e 21 projetos de lei.

As três propostas de lei apresentadas foram aprovadas. Dos 21 projetos de lei apresentados, 13 foram aprovados e 8 foram rejeitados. Das 24 iniciativas legislativas apresentadas, duas propostas de lei e quatro projetos de lei foram aprovados na generalidade e na votação final global por unanimidade (ver Anexo 7).

⁵⁷ O Conselho de Estado encontra-se previsto na CRP como órgão político de consulta (de parecer obrigatório, mas não vinculativo) e aconselhamento do presidente da República. As reuniões do Conselho de Estado não são públicas. Convocado pelo presidente da República, em reunião realizada a 28 de abril de 1987, pronunciaram-se a favor da dissolução da AR onze conselheiros (Alberto João Jardim, Alfredo Nobre da Costa, Ângelo Almeida Ribeiro, Aníbal Cavaco Silva, António Barbosa de Melo, Armando Marques Guedes, Eurico de Melo, Fernando Monteiro do Amaral, João Bosco Mota Amaral, Joaquim Correia da Silva e Rui Alarcão e Silva); pronunciaram-se contra a dissolução da AR seis conselheiros (Álvaro Cunhal, António de Almeida Santos, António Macedo, António Ramalho Eanes, Hermínio Martinho e José de Magalhães Motta).

Quadro 4: Iniciativas legislativas apresentadas entre julho de 1976 e julho de 1987

Governos	Propostas de lei	Projetos de lei	Total
I	3	6	9
II	-	2	2
III	-	-	-
IV	-	5	5
V	-	-	-
VI	-	-	-
VII	-	-	-
VIII	-	1	1
IX	-	4	4
X	-	3	3
Total	3	21	24

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes na base de dados *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* da AR e detalhados no Anexo 7.

As 24 iniciativas legislativas apresentadas deram origem a 14 leis, três das quais com base em propostas do governo e as restantes 11 com base em projetos apresentados pelos partidos políticos, conforme detalhamos no Quadro 5, apresentado na página seguinte.

Constatamos, pela leitura do referido Quadro 5, que duas das propostas de lei apresentadas solicitavam à AR a aprovação de autorizações⁵⁸ para o governo legislar sobre o *enquadramento da gestão das escolas superiores e secundárias, com vista a garantir a efetiva democraticidade da vida escolar e a sua articulação com a atividade da Administração Central* e, ainda, sobre, a *criação e estrutura do ensino superior de curta duração e sua inserção no esquema geral do ensino superior*. A terceira proposta de lei tinha por objeto a *criação do sistema público de educação pré-escolar*. As três propostas de lei foram institucionalizadas em forma de lei.

Já os temas dos projetos de lei apresentados pelos partidos políticos e institucionalizados em forma de lei foram as *associações de pais/encarregados de educação*, o *alojamento de estudantes* (casas fruídas por repúblicas de estudantes do ensino superior), o *ensino do português* (em Portugal e no estrangeiro), o *ensino/educação especial*, a *formação de professores* (para completamento de habilitações), a *carreira docente* (regime de dedicação exclusiva dos docentes universitários), a *liberdade de ensino*, o *ensino particular e cooperativo*, a *educação de adultos* (eliminação do analfabetismo), e a *extinção do serviço cívico estudantil*.

⁵⁸ Sobre, em geral, a concessão de autorização legislativa ver p.47

Quadro 5: Iniciativas legislativas aprovadas, rejeitadas e institucionalizadas em forma de lei entre julho de 1976 e julho de 1987

Tema	Proponente	Governo	Resultado	
Associações de pais/encarregados de educação	CDS	I	Aprovada	Lei
Educação pré-escolar (criação do sistema público)	Governo	I	Aprovada ^a	Lei
Ensino do português (no estrangeiro)	CDS	I	Aprovada ^a	Lei
Ensino do português (no estrangeiro)	PCP	I	Aprovada ^a	
Ensino superior de curta duração (autorização legislativa)	Governo	I	Aprovada	Lei
Extinção do serviço cívico estudantil	CDS	I	Aprovada	Lei
Gestão das escolas secundárias e superiores (autorização legislativa)	Governo	I	Aprovada ^a	Lei
Liberdade de ensino	PSD	I	Rejeitada	-
Educação de adultos (eliminação do analfabetismo)	PCP	II	Aprovada ^a	Lei
Ensino particular e cooperativo	PS	II	Aprovada	Lei
Liberdade de ensino	CDS	II	Aprovada	Lei
Ensino/educação especial	PCP	IV	Rejeitada	-
Ensino/educação especial	PS	IV	Aprovada	Lei
Ensino/educação especial	PSD	IV	Rejeitada	-
Formação de professores (em serviço, de docentes sem habilitação própria)	PSD	IV	Rejeitada	-
Formação de professores (completamento de habilitações)	PCP	IV	Aprovada	Lei
Autonomia universitária	MDP/CDE	VIII	Rejeitada	-
Associações de alunos	PCP	IX	Rejeitado	-
Associações de estudantes	CDS	IX	Rejeitada	-
Associações de estudantes	PCP	IX	Rejeitada	-
Casas fruídas por repúblicas de estudantes do ensino superior	Conjunta ^b	IX	Aprovada ^a	Lei
Ensino do português (Portugal)	PCP	X	Aprovada	Lei
Carreira docente (dedicação exclusiva professores universitários e investigadores)	PCP	X	Aprovada	Lei
Carreira docente (dedicação exclusiva professores universitários)	PRD	X	Aprovada	

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes na base de dados *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* da AR e detalhados no Anexo 7.

Legenda: a) Por unanimidade, simultaneamente, na votação na generalidade e na votação final; b) Conjunta, do PS, PSD, PCP, MDP/CDE, UEDS, ASDI E CDS.

Por outro lado, como anotámos anteriormente, sobre a tramitação do processo legislativo comum, uma iniciativa legislativa aprovada na generalidade em plenário retorna sempre à comissão respetiva para discussão, votação na especialidade, preparação de relatório e redação do texto final que será submetido a uma votação final global em plenário. Verificámos que, entre

esses dois momentos (aprovação na generalidade e votação final global), o sentido de voto dos partidos políticos se modificou (ver Anexo 7):

1. De voto a favor para voto contra: PCP, no Projeto de Lei n.º 108/I do PS sobre *bases gerais do ensino particular e cooperativo* (II Governo Constitucional);
2. Da abstenção para voto a favor: a) PCP, no Projeto de Lei n.º 264/I do PS sobre *educação especial* (IV Governo Constitucional); b) PS e CDS, no Projeto de Lei n.º 294/I do PCP, sobre *formação de professores para completamento de habilitações* (IV Governo Constitucional); c) PSD, nos projetos de lei apreciados conjuntamente, o projeto de Lei n.º 172/IV do PCP relativo ao *subsídio de dedicação exclusiva dos docentes do ensino superior e dos investigadores* e o Projeto de Lei n.º 174/IV do PRD sobre a alteração das disposições relativas ao *regime de dedicação exclusiva na carreira docente universitária* (X Governo Constitucional); d) CDS, no Projeto de Lei n.º 326/IV do PCP sobre *medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem do português* (X Governo Constitucional);
3. De voto contra para voto a favor: a) PCP, no Projeto de Lei n.º 107/I do CDS sobre *liberdade de ensino* (II Governo Constitucional); b) PSD, no Projeto de Lei n.º 108/I do PS sobre *bases gerais do ensino particular e cooperativo* (II Governo Constitucional).

Neste eixo, recordamos, a análise do discurso incidia nas intervenções dos partidos políticos e do governo, nos casos em que tal aconteceu, nas reuniões públicas da comissão permanente com competências especializadas na área da educação; textos que constituiriam o terceiro segmento do nosso *corpus* discursivo, funcionando as atas em suporte escrito produzidas por essa comissão como a sua fonte. Adicionalmente, por relação com os critérios de recolha e análise de informação que definimos e o objetivo de analisar o desfecho dos processos de deliberação, essas atas teriam de conter a descrição das deliberações públicas tomadas, isto é, das posições/propostas subscritas por cada partido político e do governo, nos casos em que tal aconteceu, as intervenções de cada partido político e do governo, nos casos em que tal aconteceu, fundamentando essas posições/propostas e, ainda, os resultados das votações discriminadas por partido político.

Face a esses critérios de recolha e ao material de arquivo disponível (ver Anexo 8 e Anexo 9) só pudemos analisar as deliberações tomadas nas reuniões públicas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura (CECC) sobre as seguintes iniciativas legislativas:

1. Proposta de Lei n.º 3/1, apresentada pelo I Governo Constitucional e relativa à *criação do sistema público de educação pré-escolar*;
2. Projeto de Lei n.º 14/1 sobre a *participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino* apresentado pelo CDS durante a vigência do I Governo Constitucional; e
3. Projeto de Lei n.º 16/1 sobre a *extinção do serviço cívico estudantil*, apresentado pelo CDS durante a vigência do I Governo Constitucional.

A primeira dessas iniciativas, a proposta de lei do governo relativa à criação do *sistema público de educação pré-escolar*, foi discutida em cinco reuniões da CECC, realizadas entre 2 de novembro de 1976 e 17 de dezembro de 1976 (ver Anexo 8) e incluiu a audição do secretário de Estado da Orientação Pedagógica Joaquim Romero de Magalhães. Participaram nas discussões e deliberações da CECC sobre esta iniciativa legislativa os deputados Manuel Gusmão (PCP), Zita Seabra (PCP), Narana Coissoró (CDS), Nuno Abecasis (CDS, presidente da CECC), José Gonçalves Sapinho (PSD), Mário Campos Pinto (PSD), Nicolau Gregório de Freitas (PSD) e Pedro Roseta (PSD), José Almeida Leitão (PS) e Teresa Ambrósio (PS). A discussão da proposta foi precedida por uma apresentação de pareceres pelo PCP e pelo CDS.

No âmbito desses pareceres⁵⁹, o PCP, depois de expostas aos membros da Comissão informações de contexto sobre o tema em discussão (e.g. dados estatísticos nacionais sobre a população em idade pré-escolar, estimativas de pessoal docente e não docente necessário, recomendações da Unesco sobre a organização do ensino pré-escolar), salientou a omissão no texto da proposta de informações relativas ao planeamento da rede pré-escolar, fontes de financiamento, o seu carácter gratuito ou não, e sobre o estatuto e carreira docente. O PCP questionou a correção normativa da proposta em discussão que representava, embora não formalmente, um pedido de autorização legislativa⁶⁰ sem garantias quanto à possibilidade de a AR vir a apreciar a regulamentação posterior dos decretos e, por isso, desde logo propôs a introdução de “precisões”⁶¹ (Arquivo Histórico Parlamentar [AHP], Atas da CECC, 4677, fl.2), ou em alternativa, a introdução de um mecanismo que possibilitasse a futura fiscalização desse diploma pela AR.

O CDS expressou a sua concordância com esse ponto de vista do PCP, e sobre a correção normativa da proposta, questionou contradição espelhada no texto da proposta que, tendo

⁵⁹ Considerando-se a Comissão competente para a apreciação de um projeto ou proposta de lei é designado um ou mais deputados para a elaboração desse parecer (AR, 2015).

⁶⁰ Isto é, a um pedido do governo, através de proposta de lei, para legislar sobre matérias que são da competência exclusiva (reserva relativa) da AR (AR, 2015; ver, também, p.47).

⁶¹ As aspas, utilizadas ao longo deste subcapítulo, sinalizam a transcrição literal de excertos das Atas.

revogado a Base V da Lei n.º 5/73⁶², não procedeu de igual forma relativamente à Base IV⁶³ desse diploma. No âmbito do parecer que elaborou, o CDS, partilhou com a CECC informações de contextualização histórica (e.g. tentativas anteriores de criação em Portugal da educação pré-escolar) e estatísticas, salientou a omissão no texto da proposta de lei da relação a estabelecer entre os futuros estabelecimentos oficiais e os estabelecimentos privados de ensino.

Os partidos responsáveis pela elaboração dos pareceres (PCP e CDS) apresentaram, ainda, o conteúdo das entrevistas a membros da direção e docentes de duas escolas de educadoras de infância de Lisboa e Porto, realizadas para sua auscultação sobre os problemas relativos à educação de infância.

Na sua audição pela CECC, o secretário de Estado da Orientação Pedagógica Romero Magalhães explicitou, por seu turno, as intenções e propósitos da iniciativa legislativa, apresentou informações de contextualização histórica sobre a educação pré-escolar em Portugal, e sobre a carência de pessoal docente e a importância da sua qualificação e formação, sublinhando que a sua “deficiente qualidade (...) poderá produzir prejuízos muito graves”, e que formulações muito rígidas e pormenorizações/precisões ao texto da proposta de lei poderão vir a “espartilhar a ação do governo” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.19).

Iniciado o exame discursivo, o PSD expôs as suas dúvidas relativamente a esta iniciativa legislativa: a eventual prioridade a atribuir às crianças de 5/6 anos, a articulação entre a pré-escolaridade a escolaridade básica, e com a reestruturação do sistema de ensino. Manifestou-se a favor da prioridade que se pudesse atribuir à implantação da rede pré-escolar nas zonas suburbanas e rurais, e à implantação das Escolas Normais Infantis nas zonas geográficas não cobertas pelas Escolas do Magistério Primário. Defendeu, ainda, o acesso com o curso complementar dos liceus, e não apenas com o curso geral, dos candidatos a essas Escolas. Salientou, também, as dificuldades que o desconhecimento da Comissão da realidade concreta suscitava para definir prioridades, agravadas pelo facto de não existir um diagnóstico das condições e necessidades sociais e regionais e a “justiça que havia em propor o apoio aos estabelecimentos particulares existentes” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.12)

O CDS manifestou-se de acordo com a proposta de distribuição geográfica das escolas defendida pelo PSD, até pela “regionalização das estruturas de ensino” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.3) mas discordância relativamente à prioridade a atribuir às crianças dos 5/6 anos.

⁶² Relativa aos objetivos, âmbito e responsabilidades na realização da educação pré-escolar (ver, também, pp.43-45)

⁶³ Relativa a disposições gerais sobre a estrutura do sistema educativo, referindo sobre a educação pré-escolar, a sua finalidade geral (ver, também, pp.43-45)

Defendeu, ainda, o papel de mobilização das famílias e da comunidade (e.g. populações, entidades públicas e particulares)

Sobre essa prioridade e as posições discordantes do PSD e CDS, o PCP propôs que se adotasse uma estratégia maleável de implantação, que permitisse num curto prazo abranger todas as crianças no ano anterior ao da sua entrada na escolaridade básica. Por outro lado, manifestou-se de acordo com a proposta sobre as habilitações académicas de acesso às Escolas Normais Infantis apresentada pelo PSD, com os reflexos que teria, para além do próprio processo educativo, na definição “de um estatuto docente harmonioso e não discriminatório” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.4). Salientando que não pretendia colocar entraves à iniciativa legislativa do governo, o PCP reforçou a importância de se dar à proposta “um conteúdo material (...) que vincasse a vontade política de implantar efectivamente um sistema público de educação pré-escolar entendido como uma questão fundamental da democratização do ensino” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.12)

O PS argumentou sobre a exigência do curso complementar para a admissão às Escolas Normais Infantis⁶⁴ que, embora “em princípio justa, poderia dificultar a tarefa fundamental de conseguir formar educadores” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.11). Salientou, ainda, a necessidade de um sistema de regionalização e descentralização na implantação da rede de educação pré-escolar e que estava fora de causa “uma educação pré-escolar desenquadrada de toda uma política de infância” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.10), e que esse enquadramento da educação infantil numa política de infância deveria ser referido em preâmbulo.

Na votação em Comissão, os seis artigos da proposta, decompondo-se em números e, nalguns casos, em alíneas, foram aprovados, quatro dos quais por unanimidade. Com exceção de uma formulação alternativa a um articulado já aprovado por maioria (com votos a favor do PS e PCP, e as abstenções do CDS e PSD) e que foi rejeitado (com votos contra do PS e PCP, e votos a favor do CDS e PSD) nos restantes casos em que não houve unanimidade, os partidos que não votaram a favor abstiveram-se (PS num caso; CDS e PSD, noutro). Na votação final em plenário, esta proposta de lei foi aprovada por unanimidade.

O Projeto de Lei n.º 14/1 do CDS sobre a *participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino* foi discutido em quatro reuniões da CECC (ver Anexo 8). Participaram nas discussões e deliberações da CECC sobre esta iniciativa legislativa os deputados Pedro Roseta (PSD), António Reis (PS), Joaquim Gomes Carneiro (PS),

⁶⁴ Escolas Normais de Educadores de Infância na designação correta.

Teresa Ambrósio (PS), Manuel Gusmão (PCP), Zita Seabra (PCP), Narana Coissoró (CDS) e Nuno Abecasis (CDS, presidente da CECC).

A discussão do projeto iniciou-se com a apresentação pelo PSD de um parecer sobre o projeto. Aí se argumentou que “a prioridade que na educação das crianças deve caber aos pais” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.6) apoiando-se tal argumento no que estabelecia a Declaração Universal dos Direitos do Homem, na “necessidade de cooperação entre o Estado e os pais, “princípio com consagração constitucional” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.6) e de diálogo e consulta às associações pais e encarregados de educação, prevista no programa do governo. Sobre as funções dessas associações, o PSD salientou que o projeto em discussão visava consagrar uma realidade existente e que por isso as associações em causa deviam ter, somente, carácter consultivo, não desempenhando funções deliberativas, executivas ou administrativas.

Iniciado o exame discursivo, o PS colocou como questão central a ligação da escola à comunidade e à sociedade e sobre essa ligação argumentou que o projeto parecia desenquadrado e que tal circunstância poderia “enviesar o processo de participação na definição da política de ensino e da vida escolar” pelo que se poderia discutir “a correção (...) da participação restringida às Associações Pais” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.7). O PS considerou, igualmente, o projeto desenquadrado da definição e execução da política educativa.

Do ponto de vista do PCP, o princípio da participação social deveria estender-se a outros intervenientes (e.g. professores, estudantes e as suas organizações representativas, comissões de moradores) e à definição da política de ensino e na vida escolar, sem o que existiria “um desequilíbrio do esquema participativo necessário e constitucional” (AHP, Atas da CECC, 4677, 1976, fl.7).

Sobre esses limites da participação social, o CDS esclareceu que as associações de pais não reivindicam qualquer representatividade exclusiva e argumentou que o seu direito à participação radicava na Constituição e no Direito Natural, pelo que seriam as únicas “com uma legitimidade natural, enquanto a participação dos sindicatos e outras organizações tem apenas uma funcionalidade social” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.7). Idêntico argumento foi apresentado pelo PSD, corroborando que as associações de pais “têm a sua legitimidade na força da Constituição e da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e ainda por força de um direito anterior que é o Direito Natural” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.14).

Ao longo das reuniões, O CDS salientou a abertura à possibilidade de o seu projeto de lei ser melhorado com contributos de outros partidos políticos e apelou à conjugação de esforços para que saísse da Comissão um projeto, mesmo com alterações relativamente ao inicialmente

apresentado. O PS, sobre a correção normativa do projeto, reconheceu não haver “desacordo de fundo, mas apenas na forma da regulamentação” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.14) e anunciou a intenção de apresentar uma proposta alternativa que resolvesse essa questão problemática “pensando que se poderá vir a alcançar consenso” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.14). O PCP declarou que essa proposta podia “facilitar a discussão” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.14). O CDS manifestou desacordo sobre essa intenção do PS e que não a poderia aceitar, contrapondo que fossem tidas em conta as alterações suscitadas na discussão, tomadas em conta e introduzidas pelo CDS no texto da proposta. O PCP, pelo contrário, argumentou que a proposta do PS ia no sentido de merecer apoio do PCP “não regulamentando concretamente as formas de participação (...) e limitando-se a reconhecer um direito” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.18). O PS, considerando que essa reformulação era positiva, mas ainda não suficiente, declarou pela voz de um dos seus deputados que assumia pessoalmente essa tarefa, de apresentar sobre o texto do CDS uma nova proposta, que permitisse ultrapassar o desacordo. Apresentada a reformulação, o CDS manifestou o seu acordo sobre a reformulação apresentada por esse deputado do PS, considerando que “ressalvava o que o CDS achava necessário contemplar” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.23). O PSD manifestou, igualmente, o seu acordo relevando “a disponibilidade dos proponentes do projeto de lei para a aceitação das emendas” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.23). O PCP declarou que mantinha reservas, “embora atenuadas” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.23).

Os três artigos do texto decorrente das alterações propostas pelo PS e aceites pelo CDS, um dos quais subdividido em números, foram aprovados, tendo-se o PCP absterido relativamente à formulação de um artigo e votado contra a formulação de um segundo. Um dos artigos foi aprovado por unanimidade. Na votação final em plenário, este projeto de lei foi aprovado com a abstenção, justamente, do PCP e votos a favor dos restantes partidos políticos.

O Projeto de Lei n.º 16/1 do CDS sobre a extinção *do serviço cívico estudantil* foi discutido em 10 reuniões da CECC, realizadas entre 19 de janeiro de 1977 e 27 de abril de 1977 (ver Anexo 8) e incluiu a audição do ministro da Educação e Investigação Científica Mário Sottomayor Cardia e do secretário de Estado do Ensino Superior Joaquim Cruz e Silva Participaram nas discussões e deliberações da CECC sobre esta iniciativa legislativa os deputados Narana Coissoró (CDS), Nuno Abecasis (CDS, presidente da CECC), Joaquim Gomes Carneiro (PS), José Almeida Leitão (PS), Teresa Ambrósio (PS), António Lacerda Queirós (PSD), José Mata Cáceres (PSD), Pedro Roseta (PSD), Manuel Gusmão (PCP) e Zita Seabra (PCP).

Nas referidas audições, Sottomayor Cardia argumentou sobre as garantias a conceder aos estudantes inscritos no Serviço Cívico Estudantil (SCE) que garantir de forma imediata os seus

direitos como sendo condição suficiente para a sua entrada no ensino superior poderia levar a que “se lesasse o interesse social pela degradação do ensino que provocaria e pela desvalorização consequente dos títulos académicos” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.27). Argumentou, ainda, que o problema do acesso teria de ter uma “solução seletiva”, considerando a capacidade instalada e de professores, inclinando-se o Ministério para a introdução de *numerus clausus*. Sugeriu, ainda, que se introduzisse no texto da futura lei que se autorizava o governo “a legislar sobre o acesso ao ensino superior bem como sobre a expansão e diversificação desse mesmo ensino tendo em conta as necessidades do país em quadros qualificados” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.27-v.).

O secretário de Estado do Ensino Superior Joaquim Cruz e Silva apresentou, por seu turno, informações de contexto (dados estatísticos relativos à distribuição dos estudantes e inferências sobre esses dados) que revelariam “distorções graves face à necessidade do país” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.27). Como forma de resolver o problema do acesso ao ensino superior e essas distorções anunciou, entre outras medidas, a criação de um ano vestibular propedêutico e a diversificação do ensino superior no ramo do ensino superior curto e no ramo do ensino superior universitário.

O exame discursivo pelos partidos políticos foi precedido por uma apresentação pelo CDS, o partido proponente da iniciativa legislativa, do projeto de lei.

Sobre a proposta do CDS, o PS salientou o vazio que se abriria com a extinção e a necessidade de garantir o cumprimento da CRP, apesar das dificuldades na concretização do preceito constitucional referido no Art.º 76.⁶⁵. Salientando que “não se trata de tornar todos doutores, mas também não é só o problema da formação profissional” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.25-v.) argumentou que é a sociedade que condiciona o acesso dos estudantes e que o desejo de que os seus filhos vão para a escola é legítimo e que reflete “a frustração das crianças e jovens que veêm passar à sua frente e seguir os estudos, as crianças e jovens das classes mais favorecidas, mesmo que não tenham tão boas capacidades” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.25-v.). O PSD partilhou do mesmo ponto de vista do PS sobre a necessidade de se encontrarem medidas alternativas que evitassem a criação desse vazio.

O CDS argumentou que o projeto era, justamente, “uma ajuda a que os problemas do Ensino Superior se pudessem definir melhor” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.25) e sobre o acesso ao ensino superior que era importante proteger o acesso dos estudantes do interior e que “não se devia desfocar o problema do ensino superior pretendendo transformar cada português num doutor e afirmando a necessidade de suprir a carência de (...) quadros de escalões intermédios que fazem

⁶⁵ Sobre este preceito ver p.38.

muita falta na indústria” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.25).

O PCP declarou, por seu turno, que não caucionaria através da extinção do SCE “a montagem de mecanismos que agravassem a seletividade social no acesso ao ensino superior e não contemplassem os direitos e expectativas dos estudantes inscritos actualmente no SCE” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.25). Referiu ainda que o problema tocava a questão das bases gerais do sistema de educação relativamente à “estrutura e função do aparelho escolar e às formas de cumprimento dos imperativos constitucionais” (AHP, Atas da CECC, 4677, fl.25).

Finda a apresentação destes pontos de vista, todos os partidos políticos com assento na CECC (CDS, PCP, PS e PSD) se manifestaram a favor da extinção do SCE.

Numa primeira fase do trabalho da Comissão, que precedeu a votação na generalidade, os três artigos do texto foram aprovados, um dos quais por unanimidade, tendo-se o PCP absterido relativamente à formulação de um artigo e votado contra a formulação de um segundo artigo, partilhando este sentido de voto com o PSD. Em causa, a inclusão nesse artigo da expressão expansão e diversificação do ensino superior e que o governo ficava autorizado a legislar sobre o acesso ao ensino superior. Sobre este articulado foi solicitado um parecer à Comissão de Assuntos Constitucionais, com base num requerimento do PSD no final da discussão na generalidade desta iniciativa legislativa e, posteriormente, da própria CECC. Tendo sido negativo esse parecer, foi encontrada uma proposta de formulação alternativa com os contributos do PCP, PSD e CDS, que foi aprovada por unanimidade. O PSD anunciou que “se congratularia no plenário com a solução encontrada” (AHP, Atas da CECC, 4678, fl.10-v.). O PCP, não obstante, aceitar essa solução, esclareceu que a posição de voto sobre a lei no seu conjunto ficaria reservada para o plenário da AR. Na votação final em plenário, este projeto de lei foi aprovado com a abstenção, justamente, do PCP e votos a favor dos restantes partidos políticos.

8.5. Síntese do capítulo

Entre julho de 1976 e julho de 1987, a afirmação institucional das ciências da educação articulou-se à oferta de cursos de formação de professores, que contemplavam nos seus planos de estudo componentes de formação em ciências da educação, e das outras funções de investigação e de apoio pedagógico e científico que se lhe associavam, que se multiplicaram, primeiro, no ensino superior universitário e, depois, no ensino superior politécnico.

O impulso para a preparação dos docentes destes cursos foi, contudo, dado antes, através do apoio da FCG, mas, também, do IAC e do INIC à realização no estrangeiro de formação pós-graduada, na sua maioria conducente ao doutoramento, em ciências da educação, e pela criação

do CIP com a constituição de um primeiro núcleo de investigadores e o seu contributo para a pesquisa sobre temas do ensino e da educação.

À ação desses diplomados em ciências da educação, oriundos de universidades da Europa e dos EUA, apontou-se como maior risco à sua ação, a transposição de esquemas/receitas com fraco conhecimento da realidade portuguesa.

Em relação à infraestruturação da esfera especializada das ciências da educação, identificámos um primeiro período, entre julho de 1976 e dezembro 1985, em que as comunicações públicas dos atores relevantes se organizaram em torno dos eixos mobilizadores da *formação de professores* e da *transformação social e novas direções da política educativa*, condensando três feixes de contributos diferenciados:

1. Um primeiro, em que as comunicações públicas dos atores relevantes deram saliência à formação inicial e contínua do professor e ao impacto dessa formação, revista na sua conceção, objetivos e no *saber-fazer* que deve escorar a ação pedagógica do professor, para a transformação do seu *habitus*⁶⁶, valorizando o *sucesso/insucesso* escolar, e a *rutura* com a tradição e a função conservadora e reprodutora da escola; rutura que se impunha como condição de democratização da própria escola e em que, na verdade, impreparado, desprovido dos saberes necessários para o desempenho da sua função de agente de transformação social e cultural, não era o professor que alcançava valor, mas o aluno;
2. Um segundo, em que as comunicações públicas dos atores relevantes se desdobraram em dois posicionamentos discursivos a propósito das relações entre educação e democracia, dando saliência, de um lado, à *cultura* como condição de desenvolvimento social, económico e tecnológico e, de outro, ao valor da *continuidade* com princípios e obrigações constitucionais, em particular, à participação plural ao nível do sistema de ensino e à realização de uma democracia completa;
3. Por fim, um terceiro feixe de contributos centrado na situação de formação e em que a garantia de um ensino e de uma ação educativa de qualidade se devia articular, respetivamente, à organização curricular dessa formação — e ao lugar que a pedagogia e as ciências da educação deveriam ocupar nesse tronco de matérias — e às técnicas de ensino, valorizando o *saber que* (disciplinas e saberes relevantes da formação inicial e contínua de professores) e o *saber fazer* (instrumentos-chave para uma ação pedagógica adequada do formador de professores e do professor).

⁶⁶ Sobre este conceito ver nota 33, p.86.

Refira-se que foi neste período, mais especificamente em 1979, que as ciências da educação foram tematizadas pela primeira vez nas discussões públicas sobre políticas educativas, discutindo-se, em particular, quer a ausência de quadros/formadores de professores com formação neste domínio nas universidades, quer a ausência da disciplina nos planos de estudo dos cursos de formação de professores.

Ao nível do funcionamento discursivo salientou-se, neste primeiro período, a intertextualidade, isto é, da relação entre os temas convocados pelos atores relevantes para as discussões públicas sobre políticas educativas, em particular sobre a necessidade *de rutura com a função conservadora e reprodutora da escola* e do *cumprimento dos princípios constitucionais sobre a educação para a realização de uma democracia completa* e, ainda, sobre a *organização curricular da formação de professores* e as *técnicas de ensino*, que foram reproduzidos em outros textos dos mesmos atores.

Em relação à infraestruturação da esfera especializada das ciências da educação identificámos, ainda, um segundo período, que se estendeu de janeiro de 1986 a julho de 1987, em que as comunicações públicas dos atores relevantes se organizaram em torno dos eixos mobilizadores da *reorganização curricular e da estrutura e funcionamento do sistema educativo* e da *formação de professores*, condensando dois feixes de contributos diferenciados:

1. Um primeiro, que deu saliência às relações entre a teoria e a prática e com a ação, na formação do professor, e aos modelos e práticas de formação e de intervenção capazes de melhor concretizar essas relações, valorizando o *saber que* (disciplinas e saberes relevantes da formação inicial e contínua de professores) e o *saber fazer* (metodologias, competências e estratégias a mobilizar para uma intervenção adequada, em sala de aula e noutros terrenos do exercício profissional, do professor em formação e do professor-formador);
2. Um segundo feixe de contributos, centrado nas possibilidades a abrir pela Reforma de reorganização da escola e do currículo, valorizando o *sucesso/insucesso* escolar (fatores sociais e fatores relacionados com a organização e estrutura da escola), a *cultura* (como opção de educação materializada em atividades de frequência livre, de igual valor ao das disciplinas de frequência obrigatória do currículo escolar), e o *saber fazer* (aptidões ou *skills* potenciadoras da empregabilidade na formação profissional).

Neste período, mais especificamente em 1986, as ciências da educação voltaram a ser tematizadas nas discussões públicas sobre políticas educativas, discutindo-se, em particular, a debilidade da investigação científico-educacional produzida, e o lugar que a disciplina devia

ocupar na formação dos formadores de professores e dos futuros professores nas universidades e no ensino superior politécnico, e na Academia, entre a menorização da sua utilidade por alguns setores universitários e a sua supervalorização por parte do respetivo setor.

Ao nível do funcionamento discursivo, por contraste com o período precedente, diminuiu a importância da intertextualidade entre textos dos atores relevantes que participaram nas discussões públicas com outros textos dos mesmos atores, em particular, das que foram realizadas em torno do eixo *da reorganização curricular* e da *estrutura e funcionamento do sistema educativo*, mantendo-se essa relação, nesse eixo, sobre os fatores sociais do insucesso educativo e no eixo da *formação de professores*, sobre as relações entre a teoria e a prática e com a ação, e os modelos de formação capazes de melhor concretizar essas relações.

Quanto aos dinamizadores dessas discussões públicas entre janeiro 1986 e julho de 1987, verificámos, diferentemente do que sucedeu entre julho de 1976 e dezembro de 1985, período em essas discussões públicas foram dinamizadas, predominantemente, por organizações da sociedade civil, que foi o ME, através do GEP, mas, sobretudo, através da CRSE, ainda que em colaboração com as universidades, que dinamizou essas discussões públicas. Relativamente à composição da comunidade discursiva, saliente-se, a sua evolução entre estes dois períodos de um grupo de educadores, técnicos do ME destacados e a exercer funções docentes na área das ciências da educação, ou professores do ensino superior, para um grupo de especialistas em ciências da educação (e.g., GEP, 1987) a quem, ao conferir-se o estatuto de voz autorizada se reconheceu autoridade científica.

Entre julho de 1976 e julho de 1987, como vimos, os governos centraram os seus discursos pedagógicos nos debates parlamentares realizados em torno dos seus programas para a educação numa grande variedade de temas e, predominantemente, nos temas das *vias de ensino profissionalizante e profissional*, do *funcionamento do sistema de ensino e das escolas* (afetação de docentes, instalações, apetrechamento didático e em novas tecnologias), da *formação de professores*, e da *desconcentração de serviços e descentralização de competências*.

Já os partidos políticos centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, no tema da *alfabetização/educação de adultos/combate ao analfabetismo*, do *ensino particular e cooperativo*, da *educação pré-escolar* (desenvolvimento/expansão, incluindo o setor privado e cooperativo), das *vias de ensino profissionalizante e profissional*, do *ensino técnico/politécnico*, da *escolaridade obrigatória* (cumprimento) e da *carreira dos professores* (incluindo os universitários).

A política educativa dos governos foi discutida, entre julho de 1976 e julho de 1987, em três interpelações.

Nos debates parlamentares realizados a propósito dessas interpelações, verificámos que os partidos políticos centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, no tema das *vias de ensino profissionalizante e profissional*, e do *ensino técnico/politécnico* (incluindo a formação ministrada nas escolas superiores de educação).

Nos discursos pedagógicos dos partidos políticos nos debates parlamentares, realizados em torno dos programas de governo para a educação e a propósito das interpelações que suscitaram, mantiveram-se como temas predominantes comuns, as *vias de ensino profissionalizante e profissional*, e o *ensino técnico/politécnico*.

Os governos, por seu turno, nos debates parlamentares realizados a propósito dessas interpelações, centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, nas *vias de ensino profissionalizante e profissional*, no *ensino técnico* e na *formação de professores*.

Nos debates parlamentares, realizados em torno dos seus programas para a educação e a propósito das interpelações suscitadas pelos partidos políticos, mantiveram-se nos discursos pedagógicos dos governos, como temas predominantes comuns, as *vias de ensino profissionalizante e profissional* e a *formação de professores*.

Nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos foi recorrente a referência ao tema da lei de bases do sistema educativo, da importância e urgência da sua elaboração.

Nos discursos pedagógicos dos governos foi recorrente a referência à educação como um dos setores prioritários da sua ação, e à necessidade de mudança estrutural/reforma do sistema educativo.

Verificámos, ainda, que nos discursos pedagógicos dos governos, os contributos da educação se começam a deslocar em 1978, com o início de funções do IV Governo Constitucional (de iniciativa presidencial e cujo programa de governo foi viabilizado pelos votos contra do PSD e do CDS, e a abstenção do PS à moção de rejeição apresentada pelo PCP), e de forma clara a partir de 1979, com o início de funções do VI Governo Constitucional (apoiado no Parlamento pelo CDS, PPM e PSD), da normalização e consolidação da democracia visada, sobretudo, pelo I e o II Governo Constitucional (apoiados, respetivamente pelo PS, e pelo CDS e PS), para o desenvolvimento económico do país, e a modernização; e neste sentido, da governabilidade de uma escola que constrói a justiça educativa em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso aos saberes escolares, para uma escola socialmente útil e moderna, que constrói a justiça educativa em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao sistema de ensino e

da liberdade de aprender e ensinar; de uma escola baseada numa ordem jurídica e administrativa estabilizada pela intervenção e gestão do Estado, para uma escola capaz de se autonomizar na gestão e de satisfazer as necessidades dos alunos e dos pais/famílias.

Os discursos pedagógicos dos governos constituídos com base nos resultados de eleições legislativas ou pela via do acordo político, organizaram-se em torno de um conjunto reduzido de valores, em que os valores da educação predominaram e delimitaram o espaço de comunicação com os partidos com representação parlamentar, ainda que, com o deslocamento a que aludimos e o estreitamento da relação entre a educação e o ingresso na vida ativa/mundo do trabalho, se afirme o valor do *saber-fazer* e da *continuidade* entre políticas educativas.

A contestação dos partidos foi, simultaneamente, sobre as crenças associadas ao impacto das medidas de política educativa e sobre quais os valores da educação que deviam predominar e orientar o processo de decisão, mas inscrevendo-se os posicionamentos discursivos dos partidos políticos⁶⁷ em dois campos discursivos concorrentes que, por isso, se delimitaram reciprocamente:

1. O MDP/CDE, o PCP, a UDP e a UEDS contraditando os benefícios de medidas de política educativa que pusessem em causa a função de transformação social da educação, a democratização do ensino, e o acesso de todos à educação, e a todos os níveis de ensino, e o direito ao ensino público, valorizando, assim, a *ruptura* com o pré-25 de Abril;
2. O PS, o PSD e CDS, por seu turno, contraditando os benefícios de medidas que pusessem em causa a garantia da liberdade de ensinar e aprender, valorizando o *normal* e a *continuidade* de políticas educativas.

Saliente-se que, com a tematização da relação entre a educação, o trabalho e o desenvolvimento económico do país introduzida, pela primeira vez, pela voz do PS, no debate parlamentar em torno do programa do I Governo Constitucional, se afirmou ao longo desta fase, nos discursos pedagógicos do CDS, PS e PSD, o valor do *saber-fazer* e, ainda que o valor do *sucesso/insucesso*, articulado às condições dos alunos (e.g. condição económica, condição social), atravessou o discurso pedagógico de todos os partidos políticos.

Nos discursos dos governos de iniciativa presidencial foram, sobretudo, os elencos de medidas e de objetivos de política educativa, e os benefícios esperados da sua concretização que predominaram e delimitaram o espaço de comunicação com os partidos políticos. Por sua vez, a

⁶⁷ Deixámos de fora a ASDI e o PPM, por não ter sido possível destacar da infraestrutura interna dos textos/discursos que analisámos elementos que sustentem o alinhamento com os campos/posicionamentos discursivos descritos.

contestação dos partidos foi sobre as crenças associadas ao impacto das medidas de política educativa anunciadas por esses governos.

Foi no discurso dos partidos políticos que as ciências da educação foram tematizadas pela primeira vez. Tal aconteceu pela voz do PSD, no debate parlamentar em torno do programa do I Governo Constitucional, que tomou posse, como vimos, em 1976, quando propõe a criação de uma escola de ciências da educação de nível superior que pudesse ministrar formação pedagógica, psicológica, didática, metodológica e científica aos futuros professores. As ciências da educação voltarão a ser tematizadas no discurso dos partidos políticos, pela voz do PS, no debate parlamentar realizado sobre o programa do V Governo Constitucional, que tomou posse, como vimos, em 1980, quando questionou o governo sobre medidas de desenvolvimento da investigação aplicada das ciências de educação em Portugal e, mais tarde, em 1981, no decurso do debate da primeira interpelação ao VII Governo Constitucional, suscitada, também, pelo PS, quando anunciou a entrada de uma iniciativa legislativa para a criação do Instituto de Investigação e Inovação Educacional para promover, com uma base tecnicista, estudos no campo da sociologia, da pedagogia e em todas as áreas das ciências da educação.

Do lado dos governos, as ciências da educação foram tematizadas pela primeira vez, na referida interpelação realizada em 1981, pela voz do ministro da Educação do VII Governo Constitucional apoiado parlamentarmente pelo CDS, PPM e PSD. Nesse discurso, Vítor Crespo sublinhou a falta de faculdades de cursos de ciências da educação em funcionamento; falta essa, com repercussões na preparação de professores e de técnicos e especialistas nos domínios da educação. As ciências da educação seriam necessárias, segundo Vítor Crespo, não só para fundamentar e esclarecer as reformas encetadas, mas, também, para que os problemas da educação deixassem de ser tratados de uma maneira superficial, emotiva e para-científica. Para o ministro da Educação, o desenvolvimento das ciências da educação passaria, ainda, pela criação de um Instituto Nacional de Educação com programas de melhoria do processo e técnicas educativas e pela institucionalização do Conselho Nacional de Educação como órgão de consulta capaz de garantir a adequação do sistema educativo ao interesse público.

Foi, ainda, no decurso do debate parlamentar sobre essa interpelação que do lado dos partidos políticos se fez a primeira referência ao interesse que a OCDE, a Unesco e o Conselho da Europa teriam manifestado pela política educativa do país, e sobre a sua valia técnica, anunciando o PS a intenção de solicitar, justamente, o parecer técnico dessas organizações internacionais sobre a proposta de lei de bases do sistema educativo apresentada pelo governo.

Do lado dos governos, foi no decurso do debate parlamentar, realizado em 1984 e suscitado pela interpelação do MDP/CDE ao IX Governo Constitucional, que o ministro da Educação fez a primeira referência à OCDE, a propósito do apoio demonstrado às ações empreendidas pelo governo de reorganização do ensino técnico e profissional e da institucionalização da via profissional no ensino secundário e, no mesmo ano, meses mais tarde, no decurso do debate parlamentar suscitado pela interpelação do PCP, voltar-se-á a referir ao aval da OCDE, Unesco e OIT à política de formação profissional e de ensino técnico prosseguida pelo governo.

Refira-se, ainda, que apesar de terem sido votadas, entre julho de 1976 e julho de 1987, 18 moções de rejeição do programa de governo, sete moções de confiança no governo e sete moções de censura ao governo, só em três casos esses atos políticos produziram efeitos práticos.

No primeiro caso, em 1977, a moção de confiança apresentada pelo I Governo Constitucional foi rejeitada pela maioria absoluta dos deputados em efetividade de funções, tendo tal resultado ditado a queda do governo. No segundo, em 1978, a moção de rejeição do programa do governo apresentada pelo PS, aprovada pela maioria absoluta dos deputados em efetividade de funções, implicou a demissão do III Governo Constitucional, de iniciativa presidencial e tendo como primeiro-ministro indigitado Alfredo Nobre da Costa. Por fim, no terceiro caso, em 1987, a moção de censura ao X Governo Constitucional, apresentada pelo PRD, foi, também, aprovada pela maioria absoluta dos deputados em efetividade de funções. Face a esse resultado, o presidente da República, ouvidos os partidos políticos representados na AR e o Conselho de Estado, decretou a dissolução da AR e a marcação de eleições legislativas.

Registe-se, contudo, que só nos casos das moções de rejeição ao programa do VII Governo Constitucional apresentadas em 1981 pela ASDI, PS e UEDS, e pelo PCP se fez menção nesses textos à educação; textos que propunham, respetivamente, que a AR rejeitasse o programa do governo por não apresentar garantias de solução para problemas como os da educação, e que o governo agravará os problemas nacionais, sendo de esperar que prossiga a degradação do ensino.

Registe-se, por fim, que só caso da moção de censura ao governo apresentada pelo PRD em 1987, se discutiram assuntos de política educativa durante o debate parlamentar, valorizando o proponente da moção, no estado de coisas que afligiam a educação, o *insucesso* e o abandono escolar precoce, a inexistência de uma oferta de formação contínua e a desadequação da formação inicial de professores, com sérias reservas levantadas ao lançamento das escolas superiores de educação, o fracasso do ensino técnico, e a ausência das famílias na direção do projeto educativo. Já os partidos políticos, pela voz do MDP/CDE e do PCP, valorizaram nos bloqueios ao ensino,

o *insucesso* escolar, a não execução de leis e a perversão da sua execução, como no caso da profissionalização dos professores.

Ao nível da deliberação política e dos resultados alcançados verificámos que foi profusa a iniciativa de lei sobre políticas educativas, mas com um elevado número de iniciativas admitidas que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo.

As 24 iniciativas legislativas apresentadas deram origem a 14 leis, a larga maioria das quais com base em projetos apresentados pelos partidos políticos.

O tema da proposta do governo institucionalizada em forma de lei, excluindo as duas leis aprovadas que resultaram de autorizações legislativas concedidas pela AR, foi a *educação pré-escolar*. O tema dessa proposta institucionalizada em forma de lei não foi tema predominante nas intervenções em plenário dos governos.

Os temas dos projetos de lei apresentados pelos partidos políticos e institucionalizados em forma de lei foram as *associações de pais/encarregados de educação*, o *alojamento de estudantes*, o *ensino do português*, o *ensino/educação especial*, a *formação de professores*, a *carreira docente*, a *liberdade de ensino*, o *ensino particular e cooperativo*, a *educação de adultos*, e a *extinção do serviço cívico estudantil*.

Desse conjunto de projetos institucionalizados em forma de lei, os temas relativos à *carreira docente*, ao *ensino particular e cooperativo* e à *educação de adultos* estiveram presentes, como temas predominantes, nos discursos pedagógicos dos partidos políticos.

Entre a aprovação na generalidade de algumas destas iniciativas legislativas e a sua aprovação em votação final, o sentido de voto dos partidos políticos modificou-se, remetendo essa alteração para a importância das discussões realizadas na CECC, e a sua influência no desfecho dos processos de deliberação.

Sobre estas deliberações tomadas nas reuniões públicas da CECC verificámos ter havido participação equitativa em discursos dos diferentes partidos políticos, em condições de comunicação que permitiram o movimento livre de informações e argumentos.

O exame discursivo de duas das iniciativas legislativas (proposta de lei relativa à criação do sistema público de educação pré-escolar e projeto de lei sobre a extinção do serviço cívico estudantil) foi precedido pela apresentação de informações sobre o contexto (estimativas e dados estatísticos, enquadramento histórico, recomendações internacionais), na proposta do governo relativa à criação do sistema público de educação pré-escolar essas informações foram completadas com o saber empírico sobre os problemas relativos à educação de infância transmitido por membros da direção e educadores de escolas de educação de infância e, no projeto

de lei sobre a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino, o parecer prévio apresentado foi enquadrado pelas normas e pelos direitos dos cidadãos inscritos na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na CRP.

No exame discursivo das iniciativas legislativas foram apresentados pelo governo e por todos os partidos políticos argumentos para justificar os princípios valorizados: do lado do governo, sobre a importância da formação de professores e os prejuízos da sua deficiente qualidade, num nexo discursivo com um dos eixos mobilizadores das discussões públicas na esfera especializada das ciências da educação, de reger o acesso ao ensino e no caso do ensino superior, também, a sua expansão e diversificação; do lado dos partidos políticos, o CDS e o PSD, sobre a importância da participação dos pais/família e da relação a estabelecer entre estabelecimentos públicos e estabelecimentos privados de ensino, o PS, sobre a importância da ligação da escola à comunidade e à sociedade; o PCP, sobre a importância de uma participação social alargada na vida escolar, para além da família, e da democratização no acesso ao ensino.

Em função dessa troca de argumentos foram produzidos nos textos da proposta e dos projetos de lei os ajustamentos necessários para que se obtivesse da parte de todos os partidos políticos uma concordância normativa.

No exame de normas questionáveis (conteúdo controverso de articulados do projeto de lei sobre a participação das associações de pais e encarregados de educação) foi importante o papel individual, de intérprete, assumido por um dos membros da CECC, no sentido de as reconduzir ao estatuto de normas não problemáticas e, assim, restaurar um consenso normativo perturbado.

CAPÍTULO 9

9. SEGUNDA FASE: AGOSTO DE 1987 A SETEMBRO DE 1999

9.1. A consolidação das ciências da educação

9.1.1. Diversificação das instituições de ensino e das ofertas de formação

A LBSE, aprovada como vimos, em 14 de outubro de 1986, estabeleceu que a formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo e do 2.º ciclo do ensino básico seria realizada nas ESE ou nas universidades, e a dos restantes professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, somente, nas universidades, fixando a atribuição do grau de bacharel aos educadores de infância e aos professores do 1.º ciclo, e de licenciado aos professores dos outros níveis do ensino básico e secundário. Estabeleceu, ainda, outras possibilidades de formação: cursos de qualificação profissional (formação de base científica, técnica ou artística complementada com um curso de formação pedagógica) para os professores do 3.º ciclo e do ensino secundário, bem como, para os professores do ensino profissional, vocacional ou artístico; cursos de especialização de professores em educação especial, orientação pedagógica, inspeção escolar, administração escolar, alfabetização e educação básica de adultos, e animação cultural.

Para Lemos (2014, p.298) o que se estabeleceu na LBSE foi “a definição das condições de consolidação da situação já existente desde a entrada em funcionamento das ESE. Essa consolidação é depois definitivamente garantida (...) através da aprovação (...) pela primeira vez a ter lugar em Portugal de um instrumento legislativo que ordena a formação de todos os professores de todos os níveis de educação ensino (não superior)”.

Nesse caminho de consolidação, em 1988, o Decreto-Lei n.º 18/88 lançou os novos princípios definidores do regime jurídico da constituição dos quadros docentes do ensino preparatório e secundário, e o preenchimento e provimento dos respetivos lugares. Como explicou o preâmbulo desse diploma:

Estabelecem-se princípios tendentes a propiciar uma maior estabilidade profissional dos docentes (...) e, ao mesmo tempo, criam-se condições adequadas ao completamento da sua formação psicopedagógica. Deste modo visa-se reduzir também um dos factores de insucesso escolar e de descaracterização da escola como comunidade educativa. (DR, I Série, n.º 17, 1988, p.248)

Ainda no mesmo ano, considerando que “a escola de qualidade, facilitadora do sucesso dos alunos, é o grande objectivo da política educativa” e que “a estabilidade e o nível de formação dos professores constituem determinantes de uma educação de qualidade” (DR, I Série, n.º 191, 1988, p.3444), o Decreto-Lei n.º 287/88 instituiu a profissionalização em serviço, em substituição da formação em serviço.

A formação em serviço, recorde-se, desenvolvida entre 1986 e 1988, e sucedendo à profissionalização em exercício vigente entre 1980 e 1985, descentrou a responsabilidade da formação das escolas básicas e secundárias para os CIFOP e as ESE, entre outras instituições de ensino superior. A formação em serviço revelou na sua execução prática, segundo Ferreira e Mota (2013, p.120), “dificuldade de resposta aos objetivos propostos e encontrou a resistência dos professores em face de algumas determinações previstas para a avaliação, acabando por não ser mais do que um projeto de transição entre a profissionalização em exercício e a profissionalização em serviço”. Já para Nóvoa (1995), em termos gerais, nenhum destes programas, (profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço) que procuraram “remediar a situação” criada pela explosão escolar que “trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves”, introduziu “dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual” (Nóvoa, 1995, p.21).

A profissionalização em serviço, concebida como a fase inicial do processo de formação contínua, partia de dois princípios estruturantes: o reconhecimento, na formação de professores, da responsabilidade das instituições de ensino superior, e a necessidade de constituição da escola como centro de formação e como comunidade educativa. O referido Decreto-Lei n.º 287/88 estabeleceu, ainda, que:

A dimensão do processo de formação dos docentes em serviço e o volume dos recursos disponíveis (...) justificam o recurso a métodos de formação à distância, cumprindo à Universidade Aberta o desenho, produção e difusão de unidades de formação e de módulos e materiais de apoio supletivo. (DR, I Série, n.º 191, 1988, p.3445)

A profissionalização em serviço compreendia duas componentes de formação, uma em ciências da educação; a outra, de projeto de formação e ação pedagógica. A componente de formação em ciências da educação, com uma duração entre 90 e 110 horas anuais, mensalmente distribuídas por três sessões a serem lecionadas no primeiro ano, desenvolvia-se por módulos “de natureza teórico-prática” e que “tomarão como referência situações concretas, comuns à experiência dos docentes em formação, numa perspectiva de análise do processo ensino-aprendizagem, visando a obtenção de fundamentos, técnicas e conceitos que esclareçam e apoiem a prática docente” (DR, I Série, n.º 191, 1988, p.3446).

A organização desses módulos que, genericamente, deviam corresponder às áreas da psicologia da educação, sociologia da educação e organização escolar, desenvolvimento curricular e didática específica, e tecnologia educativa, ficou adstrita à iniciativa das seguintes instituições: CIFOP, ESE, faculdades de ciências e de ciências e tecnologia, faculdades de letras,

faculdades de psicologia e ciências da educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL) e, ainda, aos institutos superiores de educação física e à Universidade Aberta (UAB).

A UAB, criada em 1988 pelo Decreto-Lei n.º 444/88, “em resposta a esta necessidade de profissionalização massiva de professores” (Amante, 2011, p.14) iniciou a sua atividade no ano letivo de 1989/1990. Tratando-se de uma universidade de ensino a distância, lecionou, somente, a componente de formação teórica a professores em exercício profissional que pudessem ser dispensados do segundo ano de formação prática⁶⁸. Como explicou Amante (2011, p.14):

Os primeiros programas de formação de professores assentaram numa metodologia de ensino a distância tradicional, baseada fundamentalmente na auto-aprendizagem (...). O plano de estudos (...) incluía 3 disciplinas obrigatórias, que abordavam áreas de saber consideradas fundamentais para uma formação pedagógica de natureza transversal às diferentes áreas disciplinares. Assim, Psicologia Educacional, Comunicação Educacional e Métodos e Técnicas de Educação, constituíam o eixo central desta formação, a que se juntava depois uma ou duas disciplinas de didáctica específica, consoante a área disciplinar do professor a profissionalizar⁶⁹.

Tratava-se de um modelo de formação que “acentuava uma dimensão técnica e individual, ignorando a dimensão relacional da formação. Simultaneamente, um modelo muito ‘escolarizado’ da formação docente, (...) ou seja um modelo muito académico” (Amante, 2011, p.15). Adicionalmente, a sua operacionalização foi realizada por um modelo de ensino a distância centrado, igualmente, “na aprendizagem independente por parte do formando, em que a interacção se estabelecia essencialmente com os próprios materiais de aprendizagem (...) em que a aprendizagem era um processo essencialmente individual e solitário e em que o conhecimento académico dificilmente seria transposto para a prática” (Amante, 2011, p.15).

Em 1988 foi criada, pelo Despacho n.º 114/ME/88 do ministro da Educação Roberto Carneiro, uma Comissão para proceder ao estudo da *Situação do Professor em Portugal* que

⁶⁸ Orientações do Ministério da Educação; ver Decreto-Lei n.º 345/89.

⁶⁹ Amante (2011, pp. 14-15) detalhou, assim, o modelo de formação: “Para além de manuais de apoio especialmente elaborados para o efeito, com características muito próprias que procuravam favorecer a realização de auto-aprendizagem (incluindo a definição muito clara dos objectivos a atingir, orientações específicas para realização do estudo, actividades formativas, respostas a essas actividades e testes formativos) os formandos podiam ainda recorrer a videogramas que pretendiam apoiar/ilustrar temáticas abordadas nos manuais, podendo visioná-los em antena aberta (num canal específico da televisão pública portuguesa) em horário previamente definido, ou adquiri-los como material suplementar de apoio ao estudo. Simultaneamente, ao longo do seu percurso de aprendizagem, eram impelidos a realizar (obrigatoriamente) testes formativos, cujas respostas enviavam para a Universidade, recebendo posteriormente uma correcção padrão dos mesmos, que lhes permitia realizar uma auto-avaliação do trabalho desenvolvido. Dispunham ainda da possibilidade de contactar com os docentes das disciplinas em horário de atendimento telefónico definido, podendo assim usufruir desse apoio tutorial. A avaliação das aprendizagens, com objectivos de classificação, tinha lugar no final do ano lectivo em exame realizado presencialmente, em centros de exame disseminados por todo o país”.

integrou “universitários de várias instituições, regiões e ramos científicos” ⁷⁰ (Cruz, 1988b, p.1187), ouviu “reputados técnicos e especialistas em ciências da educação” (Cruz, 1988b, p.1187) e inquiriu a opinião pública e os professores⁷¹.

O preâmbulo do referido despacho assinalou a responsabilidade nuclear que na reforma do sistema educativo caberia aos professores e, daí, a importância de se conhecer com rigor a situação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, inventariando deficiências e carências ao nível do seu estatuto e no exercício das suas atividades. Diagnóstico necessário para o desenvolvimento de ações que contribuíssem para “a dignificação social da respectiva condição e do seu papel (...) conseguir a motivação e mesmo o entusiasmo de todos os professores no desenvolvimento da nobre missão que lhes cabe, criando cada vez melhores condições para esse efeito” (DR, II Série, n.º 156, 1988, p.6146).

Nos resultados gerais desse estudo salientou-se que a maioria dos professores equiparou “a formação pedagógica à científica, e a formação prática à teórica, havendo ainda muitos até que consideram mais importante a formação pedagógica e a formação prática”⁷², que esses professores atribuíam a responsabilidade maior de realizar formação contínua ao ME e que a progressiva valorização da pedagogia na sua formação “contribuiu por certo para uma expressiva difusão (...) de uma concepção ‘crítica’ da educação (que valoriza sobretudo na função educativa a criatividade, a iniciativa e a autonomia pessoal), de uma concepção evolutiva de escola, de uma concepção tolerante de autoridade do professor, de uma pedagogia para todos, aberta à vida e eminentemente cultural na sua dimensão extra-curricular” (Cruz, 1988b, p.1246) .

No mesmo ano de desenvolvimento desses trabalhos, Luís Souta, à data presidente do conselho científico da ESE de Setúbal, no discurso que proferiu na sessão solene de abertura do ano escolar, salientando que “rapidamente se passou de uma situação de escassez para uma situação de luxo, pelo menos em termos quantitativos” (Souta, 1989, pp.27-28), contabilizou as seguintes escolas com cursos de formação de professores:

15 Escolas Superiores de Educação, em cada um dos distritos e na região autónoma da Madeira; 5 Centros Integrados de Formação de Professores (...), em Aveiro, Minho, Évora, Vila Real e Açores (...); 8 Universidades (Açores, Aveiro, Évora, Lisboa, Minho, Porto, Beira Interior, Trás-os-

⁷⁰ A Comissão foi presidida por Manuel Braga da Cruz e integrou Alberto Romão Dias, João Formosinho Sanches Simões (CIFOP-UM), Joaquim Bairrão Ruivo (FPCE-UP), José Carlos Seabra Pereira e José Joaquim Cordeiro Tavares. Colaboraram com a Comissão, nomeadamente, na elaboração de relatórios parcelares, os economistas Pedro Telhado Pereira e Maria do Carmo Seabra e os sociólogos Nelson Matias, Paulo Pedroso, Fátima Villa de Freitas e José Manuel Resende.

⁷¹ As amostras da opinião pública e dos professores foram constituídas, cada uma, por 1500 professores.

⁷² “Também por isso são muitos os professores que frequentam cursos de formação ou especialização tanto científicos como pedagógicos. Os pedagógicos são mais frequentados pelos professores dos graus iniciais do sistema de ensino, enquanto os científicos congregam mais a frequência dos professores dos últimos graus do mesmo sistema” (Cruz, 1988b, p.1246).

Montes e Alto Douro e Universidade Nova de Lisboa) com as licenciaturas em Ensino (...); ISEF (Lisboa e Porto); Faculdades de Letras (Lisboa, Porto e Coimbra); Faculdade de Ciências de Lisboa; Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (Lisboa, Porto e Coimbra); ex-escolas de Magistério Primário (Caldas da Rainha, Lamego e Chaves) que constituem (...) pólos educacionais das ESE de Leiria, Viseu e do CIFO de Vila Real. Isto tudo dá um total de 40 escolas de ensino superior público com responsabilidades na formação de professores! Se a estes números acrescentarmos os estabelecimentos de ensino privado, recentemente promovidos a escolas de ensino superior (Escola Superior de Educação de Torres Novas, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, o Instituto Superior de Ciências Educativas, a Escola de Educadores de Infância, a Escola Superior de Educação de João de Deus e a Escola Superior de Educação de Santa Maria) anda-se perto de meia centena de instituições. É de facto um número impressionante para um país tão pequeno. (Souta, 1989, p.28)

Em 1989 foi aprovado o ordenamento jurídico da formação de professores e, no ano seguinte, o estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e do ensino secundário. A diferenciação do grau de formação de base (bacharelato vs. licenciatura) motivou a procura de formação complementar pelos professores com o grau de bacharel, levando as ESE a abrir cursos de estudos superiores especializados (CESE), de complemento de formação para educadores e professores do 1.º ciclo mas, também, de formação nos domínios previstos no ordenamento jurídico (e.g. educação especial), com duração média de dois anos e um diploma de estudos superiores especializados (DESE) equivalente ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos.

Em 1992, nas contas de Esteves (2007) e Ferreira e Mota (2013) existiriam 13 universidades públicas que disponibilizavam 120 cursos de formação de professores, sendo “o estágio pedagógico, com a duração de um ano letivo, (...) o único aspecto em comum dos cursos de formação de professores, que se diferenciavam pela sua duração — 5 ou 6 anos —, pela forma de distribuição dos componentes de formação científica no domínio da especialidade do futuro professor e pela preparação científica do âmbito psicopedagógico” (Ferreira & Mota, 2013, p.120).

Já a formação contínua, isto é, a formação dirigida aos educadores e professores profissionalizados, prevista na LBSE e no ordenamento jurídico da formação de professores, foi alavancada com a publicação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro que estabeleceu “as finalidades da formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade do ensino” (DR, I Série A, n.º 259, 1992, p.5176(3)).

As modificações a esse diploma que serão introduzidas em 1994 e em 1996, como sinalizou Esteves (2007, p.177), “não alteraram substancialmente as concepções de 1992”, que

previam que, contribuindo a formação contínua para a progressão na carreira, a avaliação do pessoal docente em formação fosse articulada à atribuição de créditos, e a possibilidade de outras entidades, para além das “instituições de ensino superior de formação de professores e aquelas cujo âmbito de actuação se situe no campo das ciências da educação e das ciências da especialidade” (DR, I Série A, n.º 259, 1992, p.5176(6)), poderem levar a cabo ações de formação, como os centros de formação das associações de escolas e as associações de professores e, ainda, a criação de um conselho coordenador da formação contínua com representantes das várias entidades formadores e do ME e “incumbências vastas nas áreas da coordenação, acreditação e avaliação de todo o sistema instituído” (DR, I Série A, n.º 259, A, 1992, p.5176(3)).

Quanto às áreas de formação, fixaram-se as ciências da educação, as ciências da especialidade que constituíam as matérias de ensino, a prática e investigação pedagógica, a formação pessoal, deontológica e sociocultural, a língua e cultura portuguesa e, ainda, as técnicas e tecnologias de comunicação.

Em 1997, foi instituída pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, a formação especializada dirigida a docentes do ensino pré-escolar, básico e secundário profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente, traduzida “na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação” (DR, I Série A, n.º 95, 1997, p.1832), e devendo enquadrar-se numa das seguintes áreas de especialização: educação especial, administração escolar e administração educacional, animação sociocultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, gestão e animação da formação, comunicação educacional e gestão da informação.

Os cursos, de duração não inferior a 250 horas efetivas de formação e devendo incluir uma componente de formação geral em ciências da educação⁷³ teriam de ser ministrados por instituições de ensino superior vocacionadas para a formação inicial de professores, ou cujo âmbito de atuação se relacionasse com o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas, e eram titulados por um diploma de estudos superiores especializados, o grau de licenciado, um diploma de curso de especialização de pós-licenciatura, um diploma de conclusão da parte curricular de um mestrado, o grau de mestre ou, ainda, o grau de doutor.

⁷³ A organização curricular dos cursos decompunha-se na referida componente de formação geral em ciências da educação, não podendo ultrapassar 20% do total da carga horária; uma componente de formação específica numa das oito áreas de especialização que listámos e de duração não inferior a 60% do total da carga horária; e uma componente de formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização do curso, não podendo ultrapassar 20% do total da sua carga horária.

Ainda em 1997, a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, marca a primeira alteração à LBSE. Seguir-se-ão mais duas alterações, em 2005 e 2009, sobre as quais nos debruçaremos no capítulo seguinte. Não obstante, para Pacheco e Sousa (2016), essas alterações, com exceção da que foi realizada em 2005, foram “quase sempre epidérmicas” (Pacheco & Sousa, 2016, p.89). A referida lei extinguiu o DESE e estabeleceu a licenciatura, com a duração de quatro anos, para todos os cursos de formação inicial de professores e educadores de todos os níveis de ensino não superior. Estabeleceu, ainda, que a formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo do ensino básico se podia realizar em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário, alargando, assim, a possibilidade de realização pelas ESE da formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico, até então circunscrita às universidades⁷⁴.

Um ano depois, foi criado pelo Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro, o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) “para garantir e promover a qualidade dos cursos de formação inicial de educadores e professores” (DR, I Série A, n.º 215, 1998, p.4805) no contexto, justamente, dessa alteração à LBSE.

Em 1997, recordamos, tinha sido constituído, pela Resolução do Conselho de Ministros 88/97, de 9 de junho, o grupo de missão *Acreditação da Formação de Professores* com a incumbência, justamente, de apresentar propostas sobre a formação inicial e perfis para a docência, as habilitações e outras condições de acesso à profissão docente, o sistema de acreditação dos cursos suscetíveis de conferir habilitação profissional para a docência e, ainda, sobre o organismo autónomo responsável por essa acreditação.

Ao INAFOP passou a competir a acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, que deixou, assim, de ser efetuada pelos serviços da administração do ME, bem como, o processo de certificação externa da qualificação profissional para o exercício das funções de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário.

O primeiro presidente do INAFOP foi Bártolo Paiva Campos que havia coordenado o referido grupo de missão *Acreditação da Formação de Professores*⁷⁵, ator relevante (cientista da

⁷⁴ Lemos (2014, p.301) refere que “tal não irá ter consecução nos anos seguintes devido ao facto do Ministério da Educação não ter aprovado as propostas apresentadas pelas ESE nesse sentido, alegando não estarem definidas as condições a cumprir pelas mesmas para a realização de tais cursos, as quais, aliás o Ministério da Educação nunca chegou a definir”. Lemos refere-se, aqui, ao pressuposto estabelecido na citada Lei n.º 115/97, de o governo definir, por decreto-lei, “os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida” (DR, n.º 217, I Série A, 1997, p.5083)

⁷⁵ O grupo integrou, ainda, Maria Beatriz Canário, Luís António Pardal, Vasco Rui Graça, Joana Orvalho, Luís Sousa Lobo, Luís Santos Soares, Ivone Oliveira Niza e João Filipe Queiró.

educação) e ator político (deputado do PRD e membro da CECC) na fase precedente, tendo exercido o cargo até à extinção do Instituto, decretada em 2002⁷⁶.

9.1.2. O surgimento das associações científicas disciplinares

A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), associação científica, técnica e profissional, reconhecida, em 1993, como pessoa coletiva de utilidade pública, foi formalmente fundada em 1990 com o objetivo, justamente, de contribuir para o desenvolvimento da docência das ciências da educação. Foram outorgantes da sua escritura pública notarial, Teresa Ambrósio, Luiza Cortesão, José Ribeiro Dias, Eurico Lemos Pires, Stephen Stoer, Duarte Costa Pereira, Bártolo Paiva Campos, Odete Valente, Maria Emília Brederode dos Santos, Rui Grácio, António Simões, Filipe Rocha, Rogério Fernandes e Albano Estrela (Governo Civil do Distrito do Porto, 1992⁷⁷). Antes, na Assembleia Geral Constituinte que se realizou em 1989, durante o I Congresso da SPCE, foram elaborados e aprovados com “uma participação alargada” (Campos, 1991a, p.10) os seus estatutos, aí se estabelecendo que podiam pertencer à Sociedade, como membros efetivos, os docentes das disciplinas de ciências da educação, os autores de publicações científicas nesse domínio, os titulares de um grau académico em ciências da educação e, ainda, aqueles que tivessem realizado trabalhos relevantes de inovação educativa.

Os objetivos a prosseguir pela SPCE seriam os seguintes:

- a) Contribuir para o levantamento e resolução dos problemas educativos através do desenvolvimento da investigação e do ensino das Ciências da Educação; b) Incentivar e facilitar o intercâmbio e cooperação entre as pessoas e instituições que se dedicam à investigação e ao ensino em qualquer domínio das Ciências da Educação (...); c) Promover e defender a qualidade da investigação e do ensino em Ciências da Educação; d) Difundir as Ciências da Educação junto das pessoas e instituições interessadas e junto da opinião pública, em geral. (DR, III Série, n.º 61, 1994, p.4464(70))

O desenvolvimento dessa investigação e ensino seria não só “condição para que o professor seja uma profissão como ainda dele depende, em muito, qualquer Reforma Educativa ou, melhor dizendo, a permanente dinâmica de reforma nas escolas e noutros centros educativos” (Campos, 1991a, p.9).

⁷⁶ Não obstante essa extinção, continuaram em vigor o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário e os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico definidos pelo INAFOP e aprovados, respetivamente, pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

⁷⁷ Cópia do documento gentilmente cedida pela SPCE. A autora agradece a colaboração da Mestre Rosa Branca, à data secretária executiva da SPCE.

A SPCE, como salientou Bártolo Paiva Campos, seu primeiro presidente, logo na sua criação adotou “uma perspetiva alargada de Ciências da Educação” (Campos, 1993, p.18) estendendo-se para além da educação escolar, a “outras realidades educativas, nomeadamente à formação profissional” (Campos, 1991a, p.9) e, ainda, à educação comunitária e à animação sociocultural.

Deixando em aberto a hipótese de a SPCE “vir a definir critérios a que devem obedecer os cursos no domínio das Ciências da Educação e da formação de professores ou de outros profissionais da educação” (Campos, 1991a, pp.8-9), para a prossecução desse objetivo seriam mobilizados vários meios de ação: promoção e desenvolvimento de projetos de investigação, de análise de necessidades, de inovação e de avaliação no domínio da educação, elaboração de pareceres e recomendações sobre questões de política, prática e meios educativos, difusão de informação e formação dirigida aos associados, publicação de boletins, revistas e livros, e organização de seminários, colóquios e congressos. Sobre o alcance da ação da SPCE, Campos (1991b, p.13), vaticinou que:

Estamos conscientes das limitações do nosso contributo. Por um lado, nunca a qualidade da educação dependerá em cada momento apenas das Ciências da Educação e, por outro, é ainda relativamente curto o caminho percorrido e frágil o edifício construído por elas em Portugal.

Nóvoa (1991), por seu turno, centrando-se sobre a identidade profissional dos cientistas da educação destacou, no caso português, uma dificuldade suplementar na gestão desse processo identitário e relacionada com “o anátema que foi lançado às Ciências da Educação, olhadas como o espaço académico onde se albergam os “piores” profissionais dos diversos domínios científicos” (Nóvoa, 1991, p.23); e, do lado dos cientistas da educação, a sua atitude defensiva “ilustrada pelo desejo de construir uma identidade em ‘dupla pista’: legitimada academicamente nas áreas científicas de base e investida profissionalmente na área da educação” (Nóvoa, 1991, p.23), correndo o risco “de duplicar a incompetência e de dificultar a emergência de um debate que permita aos cientistas da educação reconstruir uma nova identidade profissional” (Nóvoa, 1991, p.24).

Destacou, ainda, a necessidade de desenvolver zonas de intervenção autónoma da comunidade científica, e que para o atingimento desse objetivo “pode estar reservado, sem dúvida, um papel importante” à SPCE (Nóvoa, 1991, p.61).

Também em 1990⁷⁸, isto é, no mesmo ano, do nascimento da SPCE, foi criada por Albano Estrela e Maria Teresa Estrela a seção portuguesa da *Association francophone internationale de*

⁷⁸ A primeira iniciativa da Afirse Internacional concretizada em Portugal com a colaboração de Albano Estrela e Maria Teresa Estrela data de 1988.

recherche scientifique en éducation (Afirse). Segundo os seus estatutos (Afirse, 2015), essa associação francesa fundada nesse mesmo ano⁷⁹, e que teve como presidentes, Jacques Ardoino, Gaston Mialaret, Louis Marmoz e Guy Berger, visava o desenvolvimento em língua francesa da investigação científica em educação, a difusão internacional e a utilização dessa investigação tendo em vista a melhoria das condições da educação, bem como, do conjunto das atividades e práticas educativas.

Ao contrário da SPCE, a seção portuguesa da Afirse não se constituiu como uma associação portuguesa de direito privado⁸⁰. A atividade mais visível da seção portuguesa da Afirse em Portugal, presidida por Albano Estrela no período que analisamos neste capítulo, foi a realização regular de colóquios (Afirse Portugal, 2016). Como registou o presidente, no biênio 2015-2017, da direção da Afirse Portugal:

Para além de ter constituído “um meio de divulgação e discussão das ideias e dos trabalhos da investigação em várias áreas de estudo (...) enquanto representante em Portugal da tradição francesa de investigação no domínio da educação (...) tem proporcionado (...) verdadeiros fóruns de debate anuais que contribuem para o desenvolvimento de intercâmbios e para a evolução do pensamento educacional (Pinhal, n.d., para. 1-2).

A organização de congressos e colóquios propiciadores de um espaço de encontro e de partilha de informação científica da comunidade científica portuguesa que trabalhava na disciplina e, sobretudo, no caso da seção portuguesa da Afirse, com a participação de investigadores/especialistas estrangeiros, constituiu, na verdade, um pilar importante da função comunicacional, quer da Afirse, quer da SPCE e, concomitantemente, de reforço do reconhecimento da comunidade das ciências da educação para além das suas fronteiras institucionais (Hofstetter & Schneuwly, 2002b).

A SPCE, que apresentava as características de uma sociedade científica disciplinar (Delicado, Junqueira, Rego, Conceição, & Pereira, 2011; Delicado, Rego e Junqueira, 2014) isto é, de um “tipo de associações mais próximo da esfera da ciência” e cuja “finalidade principal é a promoção de uma determinada disciplina científica” (Delicado et al., 2014, p.11), no caso, as ciências da educação, cresceu, em números aproximados, de 200 sócios, à data da sua criação,

⁷⁹ A Afirse resulta da refundação da *Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française* (Aipelf), constituída em 3 de março de 1969, em Estrasburgo, cuja pertinência foi explicada assim: “Le lien entre science et expérience, marqué historiquement et trop limité conceptuellement, perd son exclusivité au profit d’un questionnement sur les dimensions de la scientificité de la recherche en éducation. La pensée théorique, en particulier épistémologique, est devenue une dimension emblématique de l’AFIRSE. Un accent est mis sur la construction et l’utilisation des disciplines et des sciences de l’éducation, et pas seulement sur la production d’enquêtes sur le champ de l’éducation comme phénomène social. La pluralité, l’ambiguïté, la contradiction sont des constantes travaillées de l’analyse” (Afirse, 2015).

⁸⁰ Em 2013 iniciou-se o processo de transição da seção portuguesa da Afirse para a constituição da Afirse Portugal, associação portuguesa de direito privado, com a constituição de uma direção *ad-hoc*, que permaneceu em funções até às eleições para o mandato 2015-2017.

para 700 em 1996, e cerca de 800 sócios na transição para o século XXI⁸¹.

Como reconheceu Almerindo Janela Afonso, presidente da direção da SPCE no triénio 2013-2016, o impulso que o momento fundacional consagrou “prolongou-se por mais de uma década e coincidiu com o ciclo virtuoso da indiscutível capacidade de intervenção e influência da SPCE junto dos seus membros, da sua incontornável presença nos fóruns de discussão académica e do maior impacto junto das instâncias de concertação e decisão política em educação” (A. Afonso, 2015).

9.2. Atores, espaços de discussão e contributos

A consolidação das ciências da educação entre agosto de 1987 e setembro de 1999, articulou-se, como vimos, a um alargamento quantitativo e ao setor privado e cooperativo das instituições de ensino superior que lecionavam esses cursos, e a uma diversificação da oferta com a inclusão de cursos “não necessariamente vocacionados para o ensino, mas, em qualquer dos casos, com atribuição de graus em Educação ou Ciências da Educação (...) e que visaram não apenas uma evolução antecipatória do mercado de trabalho, com alguns indicadores de abertura a novas profissões, mas também a resposta a exigências das carreiras docentes nos níveis superior e não-superior” (A. Afonso, 2013, pp.13-14).

Diversificação essa, desdobrada em campos escolares e não escolares, espelhada nos eixos mobilizadores das discussões públicas sobre políticas educativas, abrangendo, no primeiro caso, *a formação de professores*, *a investigação educacional*, e *a administração educacional* e, no segundo caso, *a educação/formação de adultos*, mas salientando-se, na mobilização da discussão sobre políticas educativas, o eixo das *questões curriculares*.

Apresentamos no Quadro 6, publicado na página seguinte, um levantamento dos 35 espaços de discussão sobre políticas educativas que a nossa investigação recenseou, considerando aqueles que cumpriam os critérios de inclusão que estabelecemos (ver p.53).

⁸¹ As estimativas foram-nos fornecidas pela SPCE em setembro de 2016 e referem-se ao número de sócios inscritos, número que não coincide, necessariamente, com o número de sócios ativos.

Quadro 6: Espaços de discussão recenseados entre agosto de 1987 e setembro de 1999

Designação	Organizador/Promotor	Local	Data
A componente de psicologia na formação de professores	UE e Apport	Évora	1989 (28-30 set.)
I Congresso da educação pluridimensional e escola cultural	AEPEC	Évora	1990 (10-12 set.)
A ação educativa: análise psicossocial	ESE Leiria e Apport	Leiria	1991 (7-9 fev.)
Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional	ME (GETAP)	Matosinhos	1991 (20-23 fev.)
O educador universo de imagens	APEI	Lisboa	1991 (1-5 abr.)
A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia	Seção portuguesa da Afirse	Lisboa	1991 (22-23 nov.)
II Congresso da educação pluridimensional e escola cultural: a escola cultural e os valores	AEPEC	Évora	1992 (10-12 abr.)
A componente de psicologia na formação de professores	UE e Apport	Évora	1992 (27-29 set.)
A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000	CNE	Lisboa	1992 (2-3 nov.)
Encontro regional de educação de infância	ESE Santarém	Lisboa	1993 (3-5 fev.)
Desenvolvimento curricular e didática das disciplinas	Seção portuguesa da Afirse	Lisboa	1993 (19-20 nov.)
A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário	UM (IEP)	Braga	1994 (18-19 mar.)
Jornadas de educação de adultos em Portugal	SPCE e FPCE-UC	Coimbra	1994 (29-30 abr.)
Avaliação nos ensinos básico e secundário	CFFH	Guimarães	1994 (25 mai.)
III Congresso da educação pluridimensional e escola cultural: formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000	AEPEC	Évora	1994 (8-10 set.)

Designação	Organizador/Promotor	Local	Data
Repensar a escola	UCP (polo de Leiria)	Leiria	1995 (16-17 fev.).
Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento	CNE	Évora	1995 (19 jun.)
A situação nacional da literacia	CNE	Lisboa	1995 (18 out.)
Ciências da educação: investigação e ação	SPCE	Braga	1995 (dez. ¹)
Ciências da educação: profissões e espaços sociais	FPCE-UP (CIIE)	Porto	1996 (21-22 mar.)
Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino	SPCE	Lisboa	1997 ¹
A administração da educação: investigação, formação e práticas	FPAE	Vilamoura	1997 (27, 28 fev. e 1mar.)
Curriculos e programas dos ensinos básico e secundário	Jornal pedagógico Rumos	Lisboa	1997 (12 mar.)
A decisão em educação	Seção portuguesa da Afirse/Aipelf	Lisboa	1997 (20-22 nov.)
A sociedade da informação na escola	CNE	Lisboa	1998 (29 jan.)
Reflexão e inovação curricular	UM (IEP)	Braga	1998 (11-13 fev.)
Escola, diversidade e currículo	ME (DEB)	Santa Maria da Feira	1998 (6-8 mai.)
Ensino secundário em debate	ME (DES)	Évora	1998 (30-31 jul. e 1 ago.)
V Congresso da educação pluridimensional e escola cultural: globalização e diversidade - A escola cultural, uma resposta	AEPEC	Évora	1998 (9-11 set.)
Educação e política	Seção portuguesa da Afirse	Lisboa	1998 (10-12 set.)
Investigar e formar em educação	SPCE	Aveiro	1999 ¹
Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade	AEEP	Praia do Carvoeiro	1999 (jan. ¹)
A escola e os paradigmas da mudança	ANP (secção Castelo Branco)	Castelo Branco	1999 (11-12 mar.)

Designação	Organizador/Promotor	Local	Data
Pensar a educação	CM Fafe	Fafe	1999 ² (16 abr.)
Desafios' 99/Challenges'99: I Conferência internacional de tecnologias de informação e comunicação na educação	UM	Braga	1999 (12-14 mai.)

¹ Única indicação de data existente.

² As II Jornadas, sem a participação de atores relevantes, subordinadas ao tema *Escola: educar para a cidadania*, realizaram-se em 2000.

Legenda: UE - Universidade de Évora; Apport - Associação dos Psicólogos Portugueses; AEPEC - Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural; ESE - Escola Superior de Educação; ME - Ministério da Educação; GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional; APEI - Associação dos Profissionais de Educação de Infância; Afirse-Association Francophone International de Recherches en Sciences de l'Éducation; CNE - Conselho Nacional de Educação; UM - Universidade do Minho; IEP - Instituto de Educação e Psicologia; SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; FPCE-UC - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; CFFH - Centro de Formação Francisco de Holanda; UCP - Universidade Católica Portuguesa; FPCE-UP - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; CIIE - Centro de Investigação e Intervenção em Educação; FPAE - Fórum Português de Administração Educacional; DEB - Departamento de Ensino Básico; DES - Departamento de Ensino Secundário; AECP - Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo; ANP - Associação Nacional de Professores; CM-Câmara Municipal.

Pela leitura do Quadro 6, podemos verificar que essas discussões públicas foram dinamizadas por um órgão independente com funções consultivas e de aconselhamento em matéria de política educativa, mas cujo presidente é eleito pela AR (CNE), duas associações científicas disciplinares (seção portuguesa da Afirse e SPCE), uma associação pedagógica (AEPEC), três organismos/estruturas do ME (GETAP, DEB e DES), uma associação profissional de psicólogos (Apport), uma associação para o estudo e desenvolvimento da administração da educação (FPAE), uma associação de educadores de infância (APEI), uma associação de professores (ANP), cinco instituições de ensino superior universitário (UE, UM, UCP, FPCE-UP e FPCE-UC), duas instituições de ensino superior politécnico (ESE de Leiria e ESE de Santarém), um centro de formação de professores (CFFH), um jornal pedagógico (Rumos), e uma autarquia (Câmara Municipal de Fafe).

Verificamos, ainda, pela leitura do mesmo Quadro 6, o papel importante que foi desempenhado pela SPCE, pela seção portuguesa da Afirse e pela AEPEC na promoção da discussão pública sobre políticas educativas, tendo cada uma das associações dinamizado quatro discussões públicas, somando no seu conjunto 12 das 35 discussões públicas recenseadas, pelas universidades, em particular, pelas universidades novas e faculdades de psicologia e ciências da educação (UE, UM, FPCE-UC, UCP e FPCE-UP), que no seu conjunto dinamizaram oito das 35 discussões públicas recenseadas, com destaque para a UM, que dinamizou três discussões públicas, pelo CNE, que dinamizou quatro das 35 discussões públicas recenseadas e, também, pelo ME, através organismos/estruturas sob sua tutela, que dinamizou três das 35 discussões públicas recenseadas.

Quanto à SPCE e à seção portuguesa da Afirse, como vimos anteriormente, a realização de colóquios e congressos constituiu desde a sua criação, justamente, um pilar fundamental da sua função comunicacional. Já a AEPEC foi fundada em 24 de março de 1990, entre outros, por Manuel Ferreira Patrício, cientista da educação e ator relevante, como vimos, na fase precedente, para “aprofundar a teoria e a prática da educação pluridimensional e da Escola Cultural e difundir este movimento pedagógico, nos planos nacional, europeu e internacional (AEPEC, 1991, p.12).

A associação surge logo após a decisão ministerial de cessar o apoio ao projeto da Escola Cultural baseado no modelo homónimo criado, justamente, por Manuel Ferreira Patrício, na sequência de uma proposta da CRSE, Comissão que Patrício integrou entre 1986 e 1988⁸², e que visava responder ao desígnio estabelecido na LBSE e exposto anteriormente neste trabalho (ver p.42) de que a organização curricular da educação escolar deverá promover uma articulação

⁸² Sobre o modelo ver, por exemplo, Patrício (1990a); sobre a proposta desenvolvida pela CRSE, ver Patrício (1987b) e CRSE (1988b). Sobre os trabalhos da CRSE ver, também, p.88 deste trabalho.

harmónica entre os planos horizontal e vertical, e os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, bem como, ações orientadas para a sua formação integral e realização pessoal através, nomeadamente, da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

O projeto foi desenvolvido, entre 1987 e 1989, a título experimental, coincidindo a inversão da posição ministerial, em 1990, como registou Branco (2005, p.99), com “a publicação da proposta de reorganização dos planos curriculares, da autoria do grupo de trabalho encabeçado por Fraústo da Silva, que culminou na criação dos novos planos curriculares do ensino básico e secundário”⁸³.

Já a atividade das universidades novas e das faculdades de psicologia e ciências da educação acompanhou, como vimos anteriormente, o processo de afirmação e institucionalização das ciências da educação no ensino superior.

Ao CNE, como anotámos anteriormente (ver nota 55, p.138), competia emitir opiniões, pareceres e recomendações, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela AR e pelo governo e, ainda, proporcionar a participação das várias forças científicas, sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente à política educativa⁸⁴. O primeiro presidente do CNE foi Mário Pinto, que tendo sido eleito em 1988 exerceu o seu mandato até 1991. Nos anos seguintes, no arco temporal abrangido por esta fase, exerceram esse cargo António Barbosa de Melo (1991-1992), Eduardo Marçal Grilo (1992-1995), ministro da Educação do XIII Governo Constitucional, e Teresa Ambrósio (1996-2002), ator político na fase precedente, com intervenções na AR sobre políticas educativas e participação na CECC como deputada do PS.

Sobre os referidos organismos/estruturas do ME, refira-se que a direção do GETAP era assegurada por Joaquim Azevedo (cientista da educação, que ocupará funções governativas na fase que analisamos neste capítulo da Tese, como secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário), por Teresa Vasconcelos (cientista da educação) no DEB, e por Domingos Fernandes (cientista da educação e político, que ocupará funções governativas como secretário de Estado da

⁸³ Sobre essa proposta de reorganização dos planos curriculares, materializada no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, Branco (2005, p.99) observou que “o aspecto mais inovador deste documento consistiu, porventura, na criação da Área-Escola, área curricular não disciplinar, de frequência obrigatória pelos alunos de uma mesma turma, e centrada na realização de projetos multidisciplinares, convocando os esforços dos vários professores da turma. A par destes, mantêm-se os clubes escolares que, previstos no modelo da Escola Cultural, passam-se a chamar-se Actividades de Enriquecimento Curricular, de carácter facultativo, mas que deixam de dispor de um cômputo de horas anual. A criação da Área-Escola, a par da manutenção das Actividades de Complemento Curricular pretendia recolher, no essencial, o espírito da educação pluridimensional, que anima a reforma educativa enveredando, contudo, por uma interpretação e operacionalização pobres, que a curto prazo forma remetidas para o fracasso, prolongando, na prática, o modelo da escola curricular estrita e unidimensional existente”.

⁸⁴ Refira-se que só na estrutura orgânica do CNE aprovada pelo Decreto-Lei n.º 21/2015, de 3 de fevereiro, se introduziu a competência “promover a reflexão e o debate com vista à formulação de propostas, no âmbito da sua missão e dos objetivos do sistema educativo” (DR, Série I, n.º 23, 2015, p.653).

Administração Educativa na fase que analisaremos no capítulo seguinte desta Tese) no DES.

Sobres as discussões públicas realizadas nesta fase, no seminário *A componente de psicologia na formação de professores*, realizado em 1989, participaram os atores relevantes, de acordo com os critérios que definimos de reconhecimento da sua *expertise* e visibilidade na esfera pública especializada das ciências da educação (ver pp. 52-53), Manuel Ferreira Patrício, Nicolau Vasconcelos Raposo e Rui Santiago.

Nesse seminário Patrício (1990b) centrou-se na *introdução e enquadramento da temática do seminário* e, nesse enquadramento, realçou progressos na promoção das ciências da educação e, dentro delas, da psicologia e da psicologia da educação, mas, também, que tendo sido o ensino superior “tradicionalmente hostil” às ciências da educação, que “precisamos de o conquistar por dentro, com relevo para o que diz respeito à formação de professores” (Patrício, 1990b, p. 59). Sobre, justamente, as funções da componente de psicologia na formação de professores destacou a formação psicológica do aluno, visando o seu melhor autoconhecimento, e a formação psicológica do professor visando, igualmente, o seu melhor autoconhecimento pessoal e profissional e para suporte da sua ação, tanto pedagógica, como didática.

Raposo (1990), por seu turno, centrou-se na *introdução* ao tema geral do simpósio em que participou *Conteúdos da psicologia na formação de professores*, sublinhando “uma crescente e decisiva intervenção de psicólogos” na formação de professores (Raposo, 1990, p.74) e, ainda que, a formação psicológica dos futuros professores deverá incluir, para além do conhecimento dos grandes sistemas e teorias psicológicas, formação para as relações humanas, para a criação e manutenção de um correto funcionamento da turma, e para a intervenção no ato pedagógico, devendo a teoria manter-se como “elemento primacial na formação psicológica” (Raposo, 1990, p.76), tal não significando, como para a formação didática ou metodológica, que esteja “divorciada de uma prática em situação” (Raposo, 1990, p.77).

Finalmente, Santiago (1990), discutiu o tema *psicologia social e formação psicológica de professores*, defendendo que a psicologia social, por se situar na intersecção de outras disciplinas, nomeadamente, a psicologia e a sociologia, se podia assumir “como um dos suportes de um novo olhar sobre diferentes questões educativas” (Santiago, 1990, p.113), possibilitando ao aluno-futuro professor “construir novos modelos pessoais de intervenção educativa, não só numa perspectiva de diagnóstico psico-social e de activação do desenvolvimento dos alunos, mas também na perspectiva da inovação e da mudança na instituição escolar” (Santiago, 1990, p.121).

No congresso da *Educação pluridimensional e escola cultural*, que se realizou em 1990, participaram os atores relevantes Nicolau Vasconcelos Raposo e Manuel Ferreira Patrício.

Raposo (1991) discutiu a *educação, cultura, escola e comunidade*, “áreas primaciais da

problemática educativa” (Raposo, 1991, p.51), considerando a diversidade de modelos culturais existentes, a influência crescente dos meios de comunicação, e os seus efeitos sobre a escola, a relação educativa e o papel do professor.

Argumentou que a escola “poderoso agente de formação cultural permitindo a progressiva inserção do educando no sistema de valores, atitudes e crenças que representam a cultura de uma sociedade” (Raposo, 1991, p.57), não pode ignorar esses meios, em si próprios veículos culturais e recursos educacionais, que confrontam o professor com uma nova modalidade de relação pedagógica, “o mais possível aberta para a discussão das grandes questões culturais”, uma vez que “professor e alunos já não se encontram numa situação em que ao primeiro competia transmitir a herança cultural e aos segundos apreendê-la e apropriá-la” (Raposo, 1991, p.61) e, também, para rever o papel que desempenha nessa relação, ensinando os alunos a tratar as informações recebidas e “a submete-las a uma análise crítica que lhes permita formar uma adequada consciência cultural” (Raposo, 1991, p.61).

Patrício (1991), por seu turno, discutiu a *educação, valores e vocações*, considerando a educação um processo intrinsecamente axiológico e a escola, por conseguinte, uma instituição orientada para a transmissão e a promoção de valores, sublinhando o potencial de transmissão, exploração e promoção axiológica da Escola Cultural, “no fim de contas a Escola Plena” (Patrício (1991, p.109), nas várias dimensões que a compunham (curricular estrita, extracurricular, interação e atmosfera).

No seminário *A ação educativa: análise psicossocial*, realizado em 1991, participou o ator relevante João Formosinho⁸⁵, que discutiu *o papel do gestor pedagógico intermédio na escola portuguesa: monitor ou líder, coordenador ou diretor*, no contexto da escola de massas que repõe essa figura, situada entre a direção da escola (ou o conselho da escola) e os professores.

Diferenciou o monitor, isto é, o “agente que prossegue objetivos e executa tarefas que outrem (fora da escola) definiu previamente” (Formosinho, 1992a, p.20), que situou no extremo de um continuum que teria no outro extremo o líder, isto é, o “agente com capacidade para definir metas, formular objectivos e distribuir tarefas” (Formosinho, 1992a, p.20). Ressaltou, depois, as diferenças nos seus papéis organizacionais: no primeiro caso, é um coordenador, um par entre os seus pares; no segundo caso, é um diretor, com uma posição de superioridade hierárquica formal e uma autoridade baseada, para além do prestígio ou competência, na posição na organização. Questionou, por fim, se os gestores intermédios estariam interessados em passar de monitores a

⁸⁵ Trata-se de João Formosinho Sanches Simões. Utilizámos, ao longo deste trabalho, o primeiro ou último apelido conforme foi referenciado nos textos/documentos que consultámos.

líderes e, se assim fosse, se estariam preparados para o desempenho desse papel organizacional no quadro da concretização da reforma da direção e gestão das escolas.

Na conferência *Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*, realizada em 1991, participou o ator relevante José Alberto Correia, que discutiu o tema da *formação de formadores: estruturação do campo da formação profissional e organização pedagógica*, centrando-se na intervenção dos formadores no campo da educação formal e, também, no campo da formação “menos formal e regular” (Correia, 1991, p.163).

Sobre “os princípios pedagógicos capazes de enformarem uma intervenção inovante” (Correia, 1991, p.164), elencou a necessidade de se atribuir à experiência e à prática um papel relevante na estruturação das situações de formação, que “a formação de formadores não é um processo de aquisição mas um processo de produção de saberes pedagógicos” (Correia, 1991, p.176), e que essa produção, pela via da pesquisa-ação orientada pelo formador, deve passar pelo desenvolvimento de atividades informacionais que tornem acessíveis os discursos teóricos e “os discursos técnico-metodológicos accionáveis na reflexão crítica sobre a prática” (Correia, 1991, p.177).

No encontro nacional *O educador universo de imagens*, realizado em 1991, participou o ator relevante Maria João Cardona, que discutiu o tema da *formação inicial: uma experiência de trabalho* salientando ser a formação de professores “o ponto crítico de qualquer sistema educativo, sendo a partir desta que toda a qualidade do funcionamento pode ser determinada” (Cardona, 1993b, p.127) e, ainda, que em Portugal predominam, sobretudo, diferentes práticas de formação “muitas vezes sem que exista uma clara explicitação dos seus princípios orientadores, sendo difícil falar-se da existência de um modelo de formação de professores” (Cardona, 1993b, p.129).

A partir dos resultados de uma experiência de investigação⁸⁶, em que se procurou dar aos alunos-futuros educadores de infância uma formação assente no trabalho colaborativo e na construção de metodologias e instrumentos de análise de práticas e de investigação, defendeu a necessidade de a formação de professores ser pensada “em termos de um processo de formação permanente, em que a formação inicial e contínua surjam em articulação, fornecendo (...) os meios adequados para o desenvolvimento de uma prática reflexiva” (Cardona, 1993b, p.133).

No seminário *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia*, realizado em 1991, participaram os atores relevantes José Augusto Pacheco, João Barroso e Rui Canário.

Pacheco (1993a) discutiu *alguns aspetos de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha*, centrando-se nas inovações curriculares

⁸⁶ Realizada no âmbito do projeto FOCO; sobre este projeto ver nota 38, p.90.

introduzidas nesses planos. Salientou que no caso português a reforma curricular não contemplou uma inovação curricular significativa, “já que não será somente pela introdução de duas novas componentes curriculares – Área-Escola e Actividades de Complemento Curricular (...) – que se medirá” (Pacheco, 1993a, pp. 82-83).

Salientou, ainda, que “sem uma nova mentalidade curricular, sem uma formação do professor (...) não pode, de facto, existir reforma educativa” (Pacheco, 1993a, p.84). Só acontecerá mudança, por um lado, com “inovação ao nível do pensamento e acção dos professores, ou seja, que a reforma seja por eles legitimada e reconhecida como necessária” (Pacheco, 1993a, p.92) e, por outro, com a participação ativa no processo curricular dos pais e de outros elementos da comunidade educativa.

Barroso (1993) discutiu, por seu turno, o tema da *emergência do estabelecimento de ensino entre a reforma curricular e a reforma da gestão* defendendo a prioridade, no quadro da reforma curricular que estava em curso, de uma reforma da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino “que tenha em conta a realidade social e pedagógica e a identidade organizativa da instituição escolar” (Barroso, 1993, p.193).

Articulando a emergência do estabelecimento de ensino às transformações políticas e sociais desencadeadas pela Revolução de Abril, destacou a evidência de “que as iniciativas mais mobilizadoras e aparentemente mais eficazes se realizaram (...) numa zona que mobilizou estratégias curriculares alternativas (ou divergentes) e processos de gestão diferentes” (Barroso, 1993, p.187). Esse espaço de interceção do curricular e da gestão, constituiu, justamente, “um dos pontos de maior pertinência para o desenvolvimento dos projectos educativos” (Barroso, 1993, p.188); evidência que poria em causa “a actual estratégia (...) em que a reforma curricular é conduzida sectorialmente de modo desarticulado com as reformas da administração e gestão do estabelecimento de ensino” (Barroso, 1993, p.188).

Já Canário (1993) discutiu o tema das *escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação* considerando que o insucesso relativo da Reforma se podia associar à sua incapacidade para resolver dois problemas fundamentais: o primeiro, “da passagem do nível da reforma para o nível da produção instituinte de inovações na escola; o segundo, “da passagem do terreno experimental para a generalização ao conjunto das escolas” (Canário, 1993, p.205).

A questão central radicaria, por conseguinte, em saber como promover o encontro entre essas duas lógicas de mudança: uma com origem no centro (reforma), exógena à escola e outra, endógena e com origem nas escolas (inovação). Para que uma lógica de reforma potencie uma lógica de inovação seria necessário construir uma relação diferente entre o centro (administração central que propõe o quadro de referência) e o local (atores locais com margem de liberdade para

desenvolverem esse quadro de referência), acompanhada pelo reforço da capacidade estratégica do estabelecimento de ensino, modalidades de formação contínua centradas na escola e o favorecimento de uma nova cultura profissional dos professores, com produção de saberes que se materializariam “na construção de práticas e dispositivos pedagógicos nas escolas (inovações), segundo um processo de pesquisa e aprendizagem colectiva” (Canário, 1993, p.215).

No congresso da *Educação pluridimensional e escola cultural: a escola cultural e os valores*, realizado em 1992, participaram os atores relevantes Manuel Ferreira Patrício e Isabel Alarcão.

Patrício (1997a) discutiu a *escola axiológica* apresentando o modelo da escola cultural, “uma escola integralmente axiológica” (Patrício, 1997a, p.21) e, como tal, assumindo a cultura “como a real substância do processo educativo” (Patrício, 1997a, p.34), com uma estrutura pedagógica que não é unidimensional, como na escola tradicional, mas quadridimensional comportando as dimensões letiva ou curricular estrita, extralectiva ou extra curricular, interativa e ecológica (dimensão global, dimensão de atmosfera), e visando uma finalidade de ordem cultural. Identificou, depois, o fator situacional estruturante de cada uma dessas dimensões pedagógicas, respetivamente, a aula, o clube escolar, o projeto e a comunidade escolar, enquanto processo global vivo de aprendizagem, sublinhando que não é “na escola unidimensional que reside o gérmen do futuro”, mas, antes, na escola de “paradigma cultural, axiológico” (Patrício, 1997a, p. 35).

Alarcão (1997) discutiu, por seu turno, o tema dos *valores na aprendizagem de uma língua estrangeira*, considerando que numa “visão humanista, global, desenvolvimentista da aprendizagem de línguas e do aluno como ser humano, dinâmico, e não mero recipiente” (Alarcão, 1997, p.697), se apresentariam valores de várias índoles. Como explicou:

Se a linguagem permite falar de valores (...) a sua aprendizagem permite também viver alguns deles, actualizá-los em práticas (...) de convivência social que levam ao respeito pela liberdade e expressão do outro, concedendo-lhe o direito de falar, de discordar, de propor e desenvolvendo assim a empatia, a liberdade e o direito à diferença. (Alarcão, 1997, p.696)

No segundo seminário *A componente de psicologia na formação de professores*, realizado em 1992, participaram os atores relevantes Manuel Ferreira Patrício e Rui Santiago.

Patrício (1992) discutiu *a formação de professores e seu enquadramento*, sublinhando o lugar “insubstituível, ainda que não exclusivo” (Patrício, 1992, p. 23) da psicologia. Considerando que “o professor não é o técnico de educação nem o cientista de educação” (Patrício, 1992, p.23), observou que não haveria um número significativo de técnicos ou cientistas da educação formados de raiz para o desempenho das respetivas funções, e que, por isso, havia “na administração pública da educação um grande número de professores a ocuparem, com inevitável equívoco profissional,

lugares de técnicos e de cientistas” (Patrício, 1992, p. 23).

Sobre a formação de professores, defendeu a opção por outra Escola: a Pluridimensional/Cultural e, ao nível dos modelos e processos de formação, o modelo de formação integrada que consagraria as ciências da educação e a pedagogia como “saberes dignos” e “rigorosamente a par dos saberes tradicionais” (Patrício, 1992, p.39). Defendeu, ainda, a integração da teoria e da prática, e que essa formação “não pode ser feita em abstracto, mas em concreto, tanto quanto possível em situação” (Patrício, 1992, p.40), e a cooperação científica da Psicologia e das Didácticas para superar dificuldades e problemas concretos de aprendizagem.

Santiago (1992), por seu turno, discutiu *a formação de professores em psicologia da educação na profissionalização em serviço*, a partir de um trabalho exploratório de conceptualização de práticas de formação contínua na área da psicologia da educação.

Defendeu que a formação contínua de professores só poderá atingir maior eficácia se tiver em conta alguns princípios, em particular, o enraizamento nas situações escolares vivenciadas pelos professores, a sua participação na seleção de conteúdos e na organização da formação, a orientação dos conteúdos para as realidades e contextos da sua atuação quotidiana, e, ainda, que “ganhariam muito com a adoção de algumas propostas das metodologias da Formação-Investigação e da Investigação-Ação” (Santiago, 1992, p.93).

Salientou, depois, algumas evidências do trabalho exploratório realizado, nomeadamente, que uma formação mais centrada no processo e orientada para as atitudes educativas “não deve relegar para um plano secundário a transmissão de informação sobre algumas temáticas centrais nas áreas da Psicologia que mais interessam à educação” (Santiago, 1992, p.93), podendo essa transmissão, contudo, “subordinar-se a práticas interactivas de formação que concedam um espaço importante à troca de experiências e informações entre formandos e entre estes e os formadores (Santiago, 1992, p.93).

No seminário *A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000*, realizado em 1992, participaram os atores relevantes Ana Benavente e João Formosinho, tendo as comunicações de ambos retomado o tema do seminário.

Benavente (1995) considerou, sobre os processos de mudança educacional, que “temos em Portugal problemas do ‘passado’, do presente e do futuro (...) temos problemas materiais, estruturais e pedagógicos” e que “as fugas para a frente que, por vezes (...) caracterizam as políticas educativas e o próprio trabalho em Ciências da Educação, têm a ver com esta confluência de tempos num mesmo tempo” (Benavente, 1995, p.299).

Enumerou, depois, várias condições que poderiam facilitar a construção da mudança, como o debate, saindo da escola para “confrontar as suas práticas com os modos como se vive e

se educa noutros espaços formais e informais” (Benavente, 1995, p.301), a participação de professores, pais autarcas, jovens, forças culturais, económicas, ou o reconhecimento da “especificidade dos processos de mudança educacionais e da construção do novo, em relação às inovações tecnológicas e sociais” (Benavente, 1995, p.301). Elencou, ainda, outras questões decisivas “para a construção de alternativas” (Benavente, 1995, p.303) relacionadas com a autonomia, a descentralização, o papel do Estado e as funções sociais da escola, e sobre “o que aprendem os cidadãos, o que sabem, o que ficam a saber e o que fazem com esses saberes” (Benavente, 1995, p.303).

Formosinho (1995), por seu turno, centrou-se no ensino secundário, “o nível de ensino mais afetado pela massificação” (Formosinho, 1995, p.321) e cujo futuro dependeria, em grande parte, da vontade e da atuação dos decisores intermédios na execução de políticas, e da especialização da sua estrutura interna. Referiu como embriões dessa especialização, a inspeção, a direção executiva da escola, a coordenação do grupo disciplinar, mas, também, áreas de não-mudança, como a direção de turma, a coordenação da direção de turma, a coordenação do grupo disciplinar ou do departamento curricular, que não têm sido consideradas “actividades minimamente especializadas” (Formosinho, 1995, p.329). Para saber o que se irá passar nas escolas secundárias do ano 2000 será, pois, necessário olhar “muito atentamente esta problemática da especialização na escola de massas e a forma como esta se vai adaptar, ou não, às tarefas cada vez mais complexas que a sociedade lhe impõe” (Formosinho, 1995, p.330).

No *Encontro regional de educação de infância*, realizado em 1993, participou o ator relevante Maria João Cardona que salientou a falta de estudos, em geral, sobre a área da educação de infância, e sobre as práticas pedagógicas, em particular, e a necessidade de “pensar a problemática da educação de infância de uma forma mais lata, inserida numa política sócio-educativa global de apoio às famílias” (Cardona, 1994, p.12).

No seminário *Desenvolvimento curricular e didática das disciplinas*, realizado em 1993, participaram os atores relevantes Isabel Alarcão e José Augusto Pacheco.

Alarcão, Alegre, Andrade, Sá, Junqueiro e Moreira (1994)⁸⁷ e Alarcão (1994) discutiram, respetivamente, os temas *da essência da didática ao ensino da didática*, e *da didática curricular na formação de professores*.

No primeiro caso, centrando-se no projeto de investigação-ação-reflexão *EURECA/DL* (Ensino Universitário Reflexivo Chave para a Autonomia/Didática das Línguas) da UA, desenvolvido com o objetivo de “tornar o ensino da didáctica mais eficaz e a sua aprendizagem

⁸⁷ Em Alarcão, Alegre, Andrade, Sá, Junqueiro e Moreira (1994), só a coautora Alarcão foi reconhecida como ator relevante.

mais significativa e autonomizante” (Alarcão et al., 1994, p.247). Os resultados do projeto, assente na operacionalização do conceito de reflexão “como estratégia fundamental para o desenvolvimento de um *saber-fazer pessoal*, sólido e dinâmico, assente em três pilares: o do *saber*, o do *ser* e do *saber-aprender*” (Alarcão et al., 1994, p.248), realçaram o valor do *saber-fazer*, tendo como referentes “saberes académicos constituídos e cuja aquisição envolve confronto com situações práticas, experimentação e problematização”, e o papel do aluno, “nas suas atitudes incluindo a atitude perante o *saber-aprender*”, como “a essência da didáctica” (Alarcão et al., 1994, p.256).

Já na comunicação sobre *a didáctica curricular na formação de professores*, Alarcão (1994) realçou a importância de um ensino da didáctica que coloque o aluno “em interação com a tarefa, desencadeadora de saberes, reflexiva, obrigando-o a analisá-la e a problematizá-la, a recorrer a conhecimentos e a reorganizá-los, a experimentar e a transformar” (Alarcão, 1994, p.732).

Pacheco, Vieira e Costa⁸⁸ (1994), por seu turno, discutiram o tema da *teoria e desenvolvimento curricular como disciplina na formação de professores*. Salientaram que as diferentes fases de desenvolvimento do currículo, enquadradas por um macro contexto socioeconómico, histórico, cultural,

São tanto a expressão do projecto sócio-educativo de um país, como a expressão do projecto educativo da escola e do projecto didáctico ao nível da sala de aula. A avaliação curricular será a fase de interligação, em termos de *feedback*, de todas as fases e contextos, sendo o seu objecto diversificado em termos de componentes, intervenientes e actividades. (Pacheco, Vieira, & Costa, 1994, pp.620-621)

Seria o isomorfismo entre essas três dimensões (um plano intencional, materializado num projeto educativo, um processo dinâmico e interativo, um contexto organizacional e formativo específico) que caracterizaria, justamente, a teoria e o desenvolvimento curricular, cuja presença defenderam, no quadro das ciências da educação, como disciplina autónoma.

No colóquio sobre questões curriculares, *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*, realizado em 1994, participaram os atores relevantes José Augusto Pacheco e Licínio Lima.

Pacheco (1995), discutiu *a avaliação dos alunos no ensino básico e secundário* no âmbito da reforma curricular. Sobre o ensino básico, salientou a relevância da avaliação formativa e de como a sua operacionalização, que “conduz a uma progressão do aluno por ciclo e a um

⁸⁸ Em Pacheco, Vieira e Costa (1994), só o coautor Pacheco foi reconhecido como ator relevante.

‘amaciamento’ da avaliação sumativa” (Pacheco, 1995, p.40), implicava receios “sobretudo quando se pretende politicamente resolver um problema que não pode ser ultrapassado facilmente em termos pedagógicos” (Pacheco, 1995, p.40), já que uma avaliação formativa exige o cumprimento de vários pressupostos (e.g. ensino diferenciado, compensação educativa). Sobre o ensino secundário, salientou o controlo externo dos critérios de avaliação (controlo curricular dos professores) e a avaliação sumativa externa (exames). Em ambos os casos, salientou, a mudança das práticas curriculares dos professores, onde se inclui a avaliação dos alunos, foi pensada “a partir de uma via burocrática e não propriamente a partir da literatura especializada, da formação de professores e da troca e divulgação de experiências” (Pacheco, 1995, pp.44-45).

L. Lima (1995a), por seu turno, discutiu *a avaliação e autonomia da escola* para salientar que estas duas problemáticas, apesar de teoricamente imbrincadas, “foram como que desconectadas uma da outra, a tal ponto que elas nos remetem agora (...) para duas reformas – a curricular e a da administração” (L. Lima, 1995a, p.53).

Vaticinou que a ideia de projeto educativo que vigorará nas escolas se aproximará mais da ideia “de projecto educativo *para* a escola, essencialmente definido pela administração central”, e, ainda, que “o projecto educativo *da* escola tenderá a coincidir com (...) realizações diversas que nas escolas sempre se realizaram (...) por si só incapazes de sustentarem uma identificação progressiva entre *projecto e autonomia*” (L. Lima, 1995a, p.54).

Salientou, também, que sendo definidos “centralmente e heteronimamente” (L. Lima, 1995a, p.56) os objetivos de cada ciclo de escolaridade, os currículos e os programas das disciplinas dificilmente se poderia falar de autonomia na avaliação; pelo contrário, “o súbito protagonismo político das matérias avaliativas” resultaria num “maior controlo do Estado sobre os processos e os agentes da avaliação” (Lima, 1995, p.56).

Nas *Jornadas de educação de adultos*, realizadas em 1994, participaram os atores relevantes Licínio Lima, Ana Benavente, e José Alberto Correia.

L. Lima (1996a) discutiu *o estado da educação de adultos em Portugal*, salientando que esse estado se encontrava “indelevelmente marcado pelo esbatimento da intervenção do Estado, por uma ausência na agenda da política educativa e por uma reconversão, por estreitamento conceptual” (L. Lima, 1996a, p.61) da própria definição de educação de adultos. Salientou, ainda, a subordinação da educação de adultos ao sistema escolar e, portanto, sem funcionar como alternativa “ao modelo escolar/regular mais tradicional da educação diurna, dita normal, das crianças e dos jovens” (L. Lima, 1996a, p.64) e, também, não obstante, os desenvolvimentos ocorridos nas ciências da educação, que a investigação em educação de adultos estava “longe de ser capaz de traduzir a diversidades de práticas, a riqueza e a complexidade de muitas iniciativas,

projectos e experiências” (L. Lima, 1996a, p.68). Defendeu a necessidade de recolocar a educação de adultos na agenda das políticas educativas, transformando-a “em objecto de discussão e debate públicos” e num “projecto político-educativo” que não se esgote “em programas de formação de recursos humanos, de formação profissional e de produção de capital humano” (L. Lima, 1996a, p.66).

Benavente e Rosa⁸⁹ (1996) discutiram *o problema da literacia: perspetivas atuais e a situação portuguesa*, destacando no conceito de literacia o aspeto inovador para que remetia, da distinção “entre as competências formais ou supostamente possuídas, normalmente medidas em função dos níveis de escolaridade atingidos e a capacidade de as utilizar no desempenho de tarefas relativas à vida quotidiana” (Benavente & Rosa, 1996, p.74). Destacaram, ainda, as implicações da iliteracia, com influência na inclusão/exclusão social e nos níveis de participação económica, social, política e cultural, e da qualidade de vida dos cidadãos, e a situação de Portugal, em que, não existindo qualquer estudo sobre o tema, o conhecimento se limita “a sinais que apontam para fracas competências de literacia de muitos cidadãos atendendo aos baixos níveis de escolarização da população portuguesa” (Benavente & Rosa, 1996, p.77). Apresentaram, por fim, os objetivos e a metodologia do estudo nacional de literacia, perspetivando que os resultados desse estudo permitirão interrogar e fundamentar propostas sobre políticas educativas, nomeadamente, ao nível da educação de adultos.

Por fim, Correia e Matos⁹⁰ (1996) discutiram *práticas formativas*, a partir da *análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária*, salientando que apesar das transformações sofridas pelo campo da formação de adultos “as práticas reflexivas e de intervenção aí desenvolvidas continuam a ser, predominantemente, estruturadas por um ‘discurso’ teórico e epistemológico profundamente normativo, gestor e funcionalista” (Correia e Matos, 1996, p.333). Descreveram outras possibilidades de intervenção, a partir de uma experiência desenvolvida junto de profissionais de saúde que visou, justamente, a valorização das valências interpretativas e de produção de um olhar crítico que, por um lado, “reabilite o papel do formando na produção e apropriação da sua própria formação” (Correia e Matos, 1996, p.346) e, por outro, descentrando as práticas de formação, assegure a participação dos formadores na produção do próprio sistema de formação.

No seminário sobre *Avaliação nos ensinos básico e secundário*, realizado em 1994, participou o ator relevante José Augusto Pacheco que discutiu o tema da *avaliação dos alunos* a partir de *algumas reflexões com os professores*.

⁸⁹ Em Benavente e Rosa (1994), só a coautora Benavente foi reconhecida como ator relevante.

⁹⁰ Em Correia e Matos (1996), só o coautor Correia foi reconhecido como ator relevante.

Salientou que, em termos globais, os dois novos sistemas de avaliação (ensino básico e ensino secundário) apresentavam dificuldades de operacionalização traduzidas por resistências pessoais, pedagógicas e organizacionais, bem como, que aspetos como a motivação e empenhamento de todos os envolvidos no processo escolar, a existência de um currículo centrado nos alunos, a diferenciação da aprendizagem e a concretização dos apoios educativos deviam ser salvaguardados na implementação desses sistemas.

Destacou, ainda, sobre o insucesso dos alunos, que “pouco se tem falado do discurso curricular sobre esse mesmo insucesso” (Pacheco, 1994a, p.14), detalhando que,

A estrutura curricular (centralizante e uniforme), o regime (elitista) de avaliação, os planos curriculares (nacionais e pouco flexíveis), os programas (extensos), os conteúdos (desmotivantes), enfim os alunos e os professores são, com certeza, alguns dos factores escolares que podem explicar, em primeiro lugar, o insucesso dos alunos. (Pacheco, 1994a, p.14).

No terceiro congresso da *Educação pluridimensional e escola cultural: formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*, que se realizou em 1994, participaram os atores relevantes Manuel Ferreira Patrício e Cândido Varela de Freitas.

Patrício discutiu o tema da *visão prospetiva do professor para os anos 2000*, salientando que esse professor “é alguém rigorosamente situado (...) numa Escola que se quer Cultural” (Patrício, 1997b, p.57). Defendeu, depois, a ligação orgânica da formação inicial e contínua e, na primeira, a manutenção, com aperfeiçoamentos, do modelo integrado de formação, com integração simultânea, ou horizontal, das diversas componentes de formação, isto é, da formação científica da especialidade docente, da formação pedagógica e pedagógico-didática teórica, da formação pedagógica prática, estendida à prática pedagógica nos estabelecimentos escolares, e da formação pessoal cultural, “a substância de toda a formação” (Patrício, 1997b, p.70).

Destacou, também, a importância da revalorização do estatuto social, profissional e remuneratório do professor, acrescentando que “a proletarização do professor — profissional, social e cultural, é um fenómeno iniludível” (Patrício, 1997b, p.67), mas, por contraste, “a sociedade desejada para o ano 2000 não será possível com “trabalhadores” do ensino. Ela só será possível com professores” Patrício (1997b, p.71)

Freitas (1997), por seu turno, discutiu *a aprendizagem cooperativa* a partir dos fatores-chave, pessoais e sociais, e relacionados com as diferenças individuais que afetariam positivamente a aprendizagem. Considerou a aprendizagem cooperativa “credível como uma das mais eficientes técnicas” (Freitas, 1997, p.174) para promover a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal e social, e o professor “uma das chaves do êxito da aprendizagem cooperativa” (Freitas, 1997, p.173).

Nas jornadas pedagógicas *Repensar a escola*, realizadas em 1995, participou o ator

relevante Rui Santiago que discutiu *o que os alunos pensam da escola*, a partir de *alguns aspetos parciais do seu discurso*, com base nos resultados de um estudo sobre as representações sociais da escola. Os resultados desse estudo sugeriam, em termos globais, que essas representações não se estruturam segundo uma direção única, isto é, à volta apenas de um núcleo de significações “que agiria como matriz central na integração de outros elementos periféricos no processo de construção do conhecimento social sobre a escola” (Santiago, 1996, p.31). Circunstância que remeteria, entre outros aspetos, para a necessidade de melhor compreender o papel dos elementos que, na orientação dos comportamentos escolares dos alunos em dificuldade, se estabilizam nas representações da escola.

No seminário *Educação e meios rurais: Problemas e caminhos do desenvolvimento*, realizado em 1995, participou o ator relevante Abílio Amiguiinho que na sua comunicação, sobre *um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural*, se centrou nas escolas rurais, isto é, nas “escolas de um ou dois lugares reunindo mais do que um ano de escolaridade na mesma sala” (Amiguiinho, 1996, p.110).

Amiguiinho (1996) descreveu um projeto socioeducativo que teve a preocupação de “potencializar e valorizar o trabalho pedagógico e educativo e de animação local das pequenas escolas rurais” (Amiguiinho, 1996, p.111), a partir do intercâmbio e do trabalho em rede entre escolas como forma de contrariar o isolamento de professores, alunos e das próprias comunidades. Os resultados desse projeto evidenciaram “a riqueza pedagógica de um ambiente educativo marcado pela heterogeneidade e diversidade, sobretudo quando se assumem práticas pedagógicas descentradas do professor e alargando o espaço educativo da escola” (Amiguiinho, 1996, p.122) e, por conseguinte, que “perante a crise da ruralidade, e da política de ordenamento do território para os espaços rurais, a escola constitui um trunfo e uma riqueza que pode favorecer uma nova ruralidade” (Amiguiinho, 1996, p.129).

No seminário *A situação nacional da literacia*, realizado em 1995, e que visou a apresentar o *Estudo nacional de literacia*⁹², participou o ator relevante Ana Benavente que discutiu o

⁹² O estudo teve origem no Parecer n.º 3/93 do CNE *sobre Democratização e qualidade de ensino. Contributos para a análise da situação*, cuja relatora, Ana Benavente, propôs ao plenário do Conselho que se lançasse um estudo sobre o iletrismo, ou analfabetismo funcional, da população adulta portuguesa. A proposta foi aprovada por unanimidade. O estudo foi financiado pela FCG e pelo CNE, e executado pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS) sob a coordenação de Ana Benavente. Fizeram parte da comissão de acompanhamento externa do projeto um representante da OCDE e outro da Unesco. Colaboraram, ainda, no trabalho o Instituto Nacional de Estatística (INE) e o Instituto de Inovação Educacional (IIE). A equipa central de investigação foi integrada por Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila, pelos consultores Glória Ramalho, Raquel Delgado Martins e Paulo Abrantes e vários colaboradores, incluindo José Resende da FCSH-UNL. O relatório preliminar, em que se apresentaram as primeiras análises dos dados resultantes do inquérito e dos testes de avaliação direta, concluiu-se em outubro de 1995. Estes dados foram divulgados, pela primeira vez, neste seminário, tendo despertado “imediato e amplo interesse público, tendo sido objecto de tratamento alargado na imprensa escrita e audiovisual, e suscitando um conjunto de conferências e debates promovidos por diversas entidades” (CNE, 1996, p.6). Marçal Grilo, presidente do CNE à

enquadramento conceptual e metodológico desse estudo, apontando as três dimensões em que a literacia foi considerada (prosa, textos corridos que se leem no jornal; documento, suportes com gráficos e formulários; e quantitativo, cálculo, reportando-se, por exemplo, a listas de preços, faturas, cálculos de juros), salientando a nova dimensão associada ao conceito de literacia “que se centra no uso do que se aprendeu” (Benavente, 1996, p.23). Definindo-se a literacia como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana, pretendeu-se “reforçar a ideia do uso de competências” (Benavente, 1996, p.24); adicionalmente, a definição do conceito nestes termos e a sua operacionalização nas três dimensões referidas, exigiu novas metodologias, ou seja, “até aqui falava-se da situação de um país e das suas competências a partir dos graus de instrução da população, deduzindo-se a literacia a partir deles. Presentemente, o fundamental é o modo como as pessoas usam as competências” (Benavente, 1996, p.25).

No congresso *Ciências da educação: investigação e ação*, realizado em 1995, participaram os atores relevantes Licínio Lima, Natércio Afonso, José Augusto Pacheco, Rui Canário, Stephen Stoer e Rui Santiago.

L. Lima (1995b) discutiu a *racionalidade técnico-burocrática em educação* a partir das *articulações e desarticulações entre investigação e ação*, considerando os dois polos extremos onde se pode situar o investigador: como parte integrante de uma tecnoestrutura, de um lado, ou comprometido com uma perspectiva libertadora e emancipatória, do outro. Defendeu, face à ambiguidade do binómio investigação-ação e “o tipo de articulação técnico-burocrática que ele só por si não afasta” (L. Lima, 1995b, p.34), a designação investigação-ação participativa, ou investigação participativa, baseada na participação ativa dos atores e das comunidades, e na transformação do investigador “num participante comprometido, num catalisador e animador, alguém que não apenas toma parte, mas também partido” (L. Lima, 1995b, p.34).

N. Afonso (1995) discutiu, por seu turno, *a reforma da administração escolar e a participação dos encarregados de educação*

Sobre o lançamento do processo, então em curso, de reforma da administração das escolas, defendeu ter correspondido a uma estratégia não centrada nos tradicionais instrumentos do

data da realização do referido seminário, sublinhou “a importância da associação de várias instituições da sociedade civil e do esquema público (Conselho Nacional de Educação) para trabalhar em questões educativas. Não me parece possível equacionar e resolver os problemas da educação numa visão ou meramente estatista ou meramente do poder público e do poder político (...). Este estudo mostra que, com alguma capacidade de iniciativa, foi possível mobilizar vários protagonistas da sociedade civil para proceder, neste caso, a um diagnóstico e a um estudo profundo do funcionamento da sociedade portuguesa” (CNE, 1996, p.15). António Barreto, do conselho consultivo do ICS constituído para este estudo, registou na sua intervenção no mesmo seminário que “tenho a certeza que os responsáveis por este trabalho, a Ana Benavente que executou o projecto, e o Eduardo Marçal Grilo que o patrocinou, vão entregar os resultados aos novos Ministro e Secretária de Estado da Educação, Marçal Grilo e Ana Benavente. Como estou seguro de que os novos governantes vão ler atentamente os resultados, reagir em conformidade e retirar as consequências devidas” (CNE, 1996, p.109).

controlo burocrático, mas em instrumentos de “regulação e avaliação” (N. Afonso, 1995, p.104), numa tentativa para resolver, do ponto de vista das autoridades ministeriais, dois problemas centrais da gestão democrática: a influência determinante dos interesses corporativos dos professores, e a reduzida qualidade técnica. Substituiu-se, assim, o controlo do sistema através da produção de normativos, pela avaliação externa e o envolvimento dos pais/encarregados de educação e de outros representantes comunitários nas estruturas de administração escolar, como forma de compensar a autonomia funcional dos professores. A resistência dos professores manifestou-se, não só através de uma oposição de princípio, mas, também, por um processo negocial que retirou ao projeto de reforma elementos críticos em relação ao controlo do órgão de direção e aos requisitos para a seleção dos responsáveis executivos. Por este motivo, será “muito provável que a direção e gestão das escolas permaneça firmemente sob o controlo dos professores, e que os encarregados de educação descubram que a sua participação é pouco mais que irrelevante” (N. Afonso, 1995, p.106) e, adicionalmente, perante tal perspetiva, “pouco provável que a hierarquia ministerial avance decididamente em termos do estatuto autonómico das escolas” (N. Afonso, 1995, p.106).

Já L. Lima, Pacheco, Castro, Magalhães e A. Afonso⁹³ (1995) discutiram a *investigação avaliativa no âmbito da prestação de serviços especializados à comunidade*, a partir de *uma experiência* desenvolvida na UM pelo Grupo de Investigação em Avaliação, na resposta a solicitações do exterior (ex. realização de um estudo de avaliação sobre a experimentação de novos programas escolares no quadro da reforma curricular).

Destacaram que o balanço das atividades desse Grupo anteciparia como evolução possível a realização de ações de teorização em avaliação, a prestação de serviços e a investigação como autoformação sobre diversos objetos (programas, práticas pedagógicas, projetos e contextos), bem como, “a passagem gradual de uma forma de avaliação tradicional – externa – essencialmente baseada na investigação quantitativa, para uma avaliação que supere aquela modalidade, pela convocação de abordagens de tipo etnográfico ou naturalístico mais adequadas a estudos de casos” (L. Lima et al., 1995, p.140) e, neste sentido, “evitando prolongar a investigação *sobre* os professores ou *sobre* outros grupos profissionais, em vez de uma investigação *com* todos os directamente envolvidos e interessados nesses processos” (L. Lima et al., 1995, p.141).

Canário, Barroso, Oliveira e Pessoa⁹⁴ (1995) discutiram o *nascimento e desenvolvimento de mediatecas escolares* através de *um estudo comparativo de casos*, sublinhando que a criação de uma mediateca “enquanto inovação organizacional que, potencialmente afecta o conjunto do

⁹³ Em Lima, Pacheco, Castro, Magalhães e A. Afonso (1995), só os coautores Lima e Pacheco foram reconhecidos como atores relevantes.

⁹⁴ Em Canário, Barroso, Oliveira e Pessoa (1995), só o coautor Canário foi reconhecido como ator relevante.

estabelecimento de ensino, quer no seu funcionamento interno, quer na sua relação com o contexto local” (Canário et al., 1995, p.524) não pode ser dissociada de um projeto pedagógico à escala do estabelecimento de ensino “que vise estabelecer novas formas de relação com o saber, novas modalidades de estruturar as situações de aprendizagem dos alunos, processos de formação dos professores” (Canário et al., 1995, p.524), que a prática de projetos seria essencial para dar sentido e coerência à utilização de espaços, equipamentos e recursos humanos e, ainda, que o seu desenvolvimento constitui um processo aberto que pode ser favorecido a partir de apoios externos e em campos de intervenção “em que os órgãos da administração bem como as instituições vocacionadas para a formação de professores e a investigação educacional poderão desempenhar um importante papel” (Canário et al., 1995, p.526).

Já Stoer (1995) discutiu a *produção de conhecimento sobre culturas no âmbito de um projeto de investigação-ação*. Salientou que as relações dinâmicas originadas nas diferenças étnicas, de classe social e de género estão interligadas, isto é, que a resolução de uma não arrasta a resolução das outras e que, por isso, seria necessária “uma ‘política da diferença’, uma abordagem ‘não sincrónica’ para a operacionalização das relações de raça, etnia, classe e género ao nível do quotidiano” (Stoer, 1997, p.573), ou seja, uma abordagem que assume que as relações de classe, etnia e género não são necessariamente paralelas, nem recíprocas nem simétricas.

Defendeu, nesse enquadramento, que os trabalhos sobre as dinâmicas de cultura e de género devem ser desenvolvidos e compreendidos em abordagens internas e externas à escola e, ainda, que a não sincronia concretizada na forma de uma política da diferença que valorize a diversidade cultural na escola pode ser implementada através, entre outras medidas, do desenvolvimento de mediações entre cultura local e nacional, da construção de dispositivos pedagógicos, da metodologia da investigação-ação e da ligação/integração da investigação com a ação.

Por fim, Santiago, Oliveira e Terça⁹⁵(1995) discutiram as *percepções e expectativas dos alunos dos bacharelatos e das licenciaturas de ensino em relação aos professores* das áreas educacionais, destacando os resultados de um estudo sobre o tema, e cuja realização se justificou pelo debate existente sobre a avaliação das instituições de ensino superior universitário e politécnico, e a própria qualidade de intervenção dos professores nas suas dimensões científica e pedagógica. Os resultados do estudo evidenciaram a importância de “questionar a formação pedagógica do professor do ensino superior, mesmo das áreas educacionais, tendo em conta a necessidade de valorizar a função ‘ensino’ e desenvolver o saber-fazer pedagógico” (Santiago, Oliveira, & Terça, 1995, p.102), com uma percentagem importante dos estudantes a manifestar,

⁹⁵ Em Santiago, Oliveira e Terça (1995), só o coautor Santiago foi reconhecido como ator relevante.

por um lado, expectativas ligadas ao saber-fazer pedagógico do professor das áreas educacionais e à profissionalização e, por outro, pouca satisfação no que respeitava à forma como os professores das áreas da educação respondiam às suas expectativas.

No congresso *Ciências da educação: profissões e espaços sociais*, realizado em 1996, com o objetivo, por um lado, de divulgar e debater as soluções curriculares desenvolvidas pelas diferentes instituições de formação e os seus projetos de investigação, investigação/ação ou de intervenção e, por outro, dar visibilidade social às licenciaturas em educação e ciências da educação procurando “estrategicamente romper com as tendências para a sua marginalização” (Correia, 1998, p.6), participou o ator relevante Stephen Stoer.

Stoer (1998), nas suas *reflexões críticas sobre a licenciatura em ciências da educação da FPCE-UP*, abordou a história da licenciatura em ciências da educação na FPCE-UP, as suas etapas de desenvolvimento e as lógicas inerentes às opções tomadas em cada etapa, para salientar que o plano de estudos evoluiu “de um *currículo tipo colecção* para um *currículo tipo integração*”, com reforço da coerência “em termos de uma conceptualização básica que possa permitir aos docentes promover uma pedagogia e uma prática de avaliação mais comuns e partilhadas, assim procurando esbater gradualmente as fronteiras entre disciplinas” (Stoer, 1998, p.282). Do lado dos estudantes, apostou nas potencialidades da sua participação ativa através, sobretudo, das componentes pedagógicas, com as suas propostas de seleção de conteúdos; já quanto ao perfil de saída, orientou-o “para a formação de profissionais de desenvolvimento humano e comunitário, com funções de apoio, orientação e coordenação, quer a nível do Estado central, regional ou local, quer ao nível de empresas e organismos privados” (Stoer, 1998, p.287).

No congresso *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*, realizado em 1997, participaram os atores relevantes João Barroso, Maria de Jesus Lima, Odete Valente, Rui Santiago, João Pedro da Ponte e Manuel Ferreira Patrício.

Barroso (1998), na sua comunicação intitulada *perspetiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências da investigação*, discutiu o conceito de qualidade, defendendo que o mais importante para a investigação em ciências da educação, não é “responder aos desafios da qualidade (investigação *para* a qualidade)”, pelo contrário, é “fazer do conceito e das práticas ditas de qualidade, o seu objecto de pesquisa (investigação *sobre* a qualidade do ensino)” (Barroso, 1998, p.23). Considerou, ainda, que a utilização do conceito de qualidade esconde perspetivas e práticas diferentes e, por isso, carece de operacionalidade “como motor das políticas educativas e como objectivo de inovação e mudança nas escolas” (Barroso, 1998, p.23). Como explicou:

A adopção de modelos de qualidade (definição, promoção, controlo e gestão) importados dos

sectores de serviços e de produção, baseia-se no pressuposto errado de que existe uma identidade organizacional entre as escolas e as empresas. As escolas são assim vistas como ‘unidades de produção’, os pais (...) como consumidores e os alunos como clientes (...). Mas acima de tudo a metáfora do ‘cliente’ é desadequada para descrever as relações que em particular os alunos e os pais estabelecem com a escola. Quanto aos primeiros, eles não são ‘consumidores’, mas co-produtores dos saberes escolares. Quanto aos pais, além de co-educadores, eles devem ser vistos como cidadãos com ‘direitos’, mas também com ‘deveres’ sobre a ‘coisa pública’ que é a escola. (Barroso, 1998, p.41)

M. Lima (1998), centrando-se nos *novos programas do ensino básico após a generalização*, com base nos *contributos para o conhecimento do parecer dos professores da região Norte*, identificou, com base nos resultados de um inquérito realizado a professores de escolas da região Norte, os pontos fortes e fracos da reforma curricular depois da sua generalização a todos os anos do ensino básico. Destacou a opinião positiva dos professores em relação à reforma curricular, e, como aspetos menos positivos ou até negativos, entre outros, a falta de recursos materiais e financeiros, o excessivo número de alunos por turma e a dificuldade de coordenar horários, a extensão e a articulação horizontal e vertical entre anos e ciclos de ensino de alguns programas, e as deficiências na formação de professores, em particular, ao nível do currículo e do desenvolvimento curricular.

Valente (1998), por seu turno, na sua comunicação intitulada *uma nova didática da resolução de problemas: suportes fundamentais de um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física no ensino secundário*, apresentou os resultados de um estudo que investigou como derivar abordagens de sala de aula capazes de contribuir para que se efetive “a transposição dos habituais procedimentos em que o quantitativo, rotineiro e reprodutivo imperam por outros em que o qualitativo, metacognitivo e produtivo se possam afirmar” (Valente, 1998, p.427).

A abordagem ensaiada, de resolução de problemas de física, privilegiando situações problemáticas intermédias “entre os problemas académicos típicos e os problemas da vida real puros” (Valente, 1998, p.436), e uma intervenção mais ativa dos alunos no processo de resolução, teve impacto positivo nesses alunos, com a sua adesão ao método didático de resolução de problemas, ao método sistemático de orientação metacognitiva, aos enunciados dos problemas extensos e descritivos, em vez de enunciados curtos e condensados, e aos materiais de apoio fornecidos. Como sintetizou Valente (1998, p.437): “comparando o método do ano precedente (‘método tradicional’) com o método actual (experimental), o aluno tem consciência da diferença principal entre ambos, favorecendo (...) o segundo”.

Santiago (1998) discutiu as *representações da escola e da educação nos pais e professores* a partir de uma análise crítica da sua estruturação, com base em princípios próximos da pedagogia

ou da escola tradicional, à volta de um só núcleo ou de uma matriz central. Propôs uma outra perspectiva, que pressupõe que “as representações dos pais e professores são ambíguas, incoerentes e organizam-se à volta de vários núcleos de acordo com a própria complexidade da realidade educativa” (Santiago, 1998, p.171), e que essa organização do pensamento representacional sobre a escola se estende “num ‘continuum’, ora numa maior proximidade de princípios da pedagogia construtiva, ora de princípios que constituem referências básicas da escola tradicional” (Santiago, 1998, p.175).

Ponte (1998) discutiu, por seu turno, a *filosofia da matemática na formação inicial de professores*, descrevendo o trabalho realizado num programa de formação inicial de professores de matemática, numa unidade dedicada à reflexão de carácter epistemológico sobre problemas de filosofia matemática, como por exemplo, o processo de criação matemática, a certeza, o papel da lógica e da intuição, e os resultados de um inquérito aplicado a alunos-futuros professores em estágio. Destacou-se, entre os resultados desse inquérito, o papel positivo que a unidade cumpriu para a generalidade dos alunos, alargando o seu horizonte sobre a matemática, contribuindo para o seu enriquecimento cultural, fornecendo um quadro de referência para questões de epistemologia e sociologia da matemática, e para a distinção entre diferentes concepções de matemática. Destacou-se, ainda, que as questões discutidas tiveram uma forte relação com a prática profissional e a reflexão sobre a prática pedagógica e, finalmente, que as atividades contribuíam, em alguns casos, para transformar a identidade matemática dos alunos-futuros professores em estágio, devolvendo-lhes autoestima e confiança.

Patrício (1998), na sua comunicação centrada nos *contributos da investigação educacional para a qualidade da prática pedagógica*, discutiu a importância dos saberes científicos produzidos pela investigação educacional, considerando-os da máxima importância para uma prática pedagógica de qualidade. Salientou ser o ato pedagógico constituído por vários saberes (conhecimento científico e sabedoria prática e teórica; *knowledge e wisdom*), que é nessa unidade que se insere o saber produzido pela investigação educacional e que “a cientificação universal da educação não poderá ignorar a realidade da equação pessoal do professor e, no fundo, também a dos alunos” (Patrício, 1998, p.555). Salientou, também, que “qualquer juízo sobre a *qualidade pedagógica* assenta inevitavelmente em pressupostos filosófico-educacionais” e, por conseguinte, “só à luz de uma filosofia da educação, explícita e assumida, é possível equacionar o problema da qualidade da prática pedagógica” (Patrício, 1998, p.555).

No seminário *A administração da educação: investigação, formação e práticas*, realizado em 1997, participaram os atores relevantes Licínio Lima, João Barroso, João Pinhal e Rui Santiago.

L. Lima (1997) e Barroso (1997) nas suas comunicações sobre, respetivamente, *o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal* e *a formação em administração educacional em Portugal*, salientarem que os estudos organizacionais e administrativos da educação eram de emergência recente e mais recente, ainda, a utilização da designação administração educacional.

A introdução da administração educacional como área curricular e científica não se iniciou na Administração, nem se dirigiu prioritariamente à formação de administradores escolares; diversamente, a sua origem situou-se em algumas instituições de ensino superior⁹⁶ e dirigiu-se à formação de todos os professores, tendo para isso contribuído “a especificidade do sistema de gestão escolar em Portugal, desde 1974, de tipo colegial e electiva, e a ausência de processos reais de descentralização e autonomia para as escolas” (Barroso, 1997, p.98).

Assim, numa primeira fase, o ensino da administração educacional (ou da administração escolar) surgiu nos programas da disciplina de organização e administração escolar dos cursos de formação de professores e centrando-se, predominantemente, no estudo da legislação e das normas. Numa segunda fase, a partir de meados da década de 80, as abordagens conhecem “os efeitos de uma maior articulação com outras disciplinas das Ciências da Educação, e particularmente com a Sociologia da Educação” (L. Lima, 1997, p.25) e de “uma emergente Sociologia das Organizações Educativas” (Barroso, 1997, p.85) e centrando-se, predominantemente, na análise crítica da escola enquanto organização e no comportamento dos seus atores e, por fim, surgiu no início da década de 90, mas paralelamente à segunda fase, uma nova e terceira fase, de proliferação na área da administração/gestão escolar de cursos de estudos superiores especializados, de pós-graduação e mestrado, com uma grande diversidade de designações disciplinares e orientações, influenciada por uma “perspectiva “gerencialista””(Barroso, 1997, p.87) centrada no desempenho de cargos de gestão e, em particular, no de membro do conselho diretivo ou de diretor executivo; orientações que “coexistem hoje em muitos cursos e contribuem para uma certa ebulição em que se encontra o ensino da ‘Administração Escolar’”(Barroso, 1997, p.87).

L. Lima (1997), sobre o reconhecimento desta área curricular em administração educacional, registou que:

Pode conferir alguma identidade genérica (...) e compreender uma grande pluralidade de disciplinas e de ligações científicas privilegiadas a outras disciplinas-mãe, em desenvolvimento e

⁹⁶ Como sinalizou, a este propósito Barroso (1997, p.98), “a iniciativa que o ensino superior toma neste processo é reforçada pelo facto de o grupo que liderou os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo para a gestão escolar ser constituído por docentes da Universidade do Minho (...), sendo nesta instituição que se iniciaram os primeiros cursos de pós-graduação que se reivindicaram desta área disciplinar”. Grupo que integrou João Formosinho e Licínio Lima; sobre a sua constituição ver também nota 35, p.88.

recontextualização no âmbito mais geral das Ciências da Educação, por outro lado não deixa de acarretar novas dificuldades quanto à identificação da sua vocação, quanto aos usos académicos e sociais que dela se vêm fazendo e, sobretudo, quanto às distintas valências e orientações assumidas através das várias contribuições disciplinares que temos vindo a reconhecer como integrando esta área”. (L. Lima, 1997, p.28)

Já Barroso (1997, p.98) assinalou o aparecimento de duas perspectivas “contraditórias ou complementares, conforme os pontos de vista” na formação e ensino da administração educacional: por um lado, a formação dirigida aos professores em geral, por outro lado, a formação de gestores escolares, em particular, dos que se destinam a exercer cargos de direção de escola. Sem pôr em causa a necessidade de se formarem estes dois tipos de públicos, realçou a importância de se analisarem “as ‘lógicas’, os modelos teóricos e curriculares que informam e justificam estes dois tipos de ‘procura de formação’” (Barroso, 1997, p.99) e a sua incidência nas próprias características da oferta.

Pinhal (1997), por seu turno, discutiu *os municípios e a descentralização educacional em Portugal*, para defender uma nova conformação do sistema centralizado em matéria educativa que, “admitindo variedade de concretizações, implicará sempre um novo e acrescido papel para os órgãos das autarquias locais” (Pinhal, 1997, p.193). Apesar de o nível autárquico dispor de poucas atribuições claras em termos educativos, destacou o protagonismo dos municípios, “quer através de ações levadas a cabo em colaboração com outros parceiros educativos, designadamente, as escolas, quer através de ações próprias conduzidas por serviços cada vez mais apetrechados para o efeito” (Pinhal, 1997, pp.178-179), aproveitando margens de iniciativa para além da configuração determinada pela estrutura legislativa; dinâmicas que decorreriam da assunção de uma lógica de atuação estratégica visando o desenvolvimento local e com registo de algumas “tentativas aparentes de definir políticas educativas e culturais próprias” (Pinhal, 1997, p.186)

Pinhal (1997), salientou, não obstante, que as dinâmicas municipais respondem a realidades diferentes e baseiam-se em conceções, também, diferentes sobre a intervenção desses órgãos. Neste contexto, defendeu a importância de se compreenderem as diferentes vias dessas dinâmicas, e o significado e o alcance das ações empreendidas para uma diferente conformação dos poderes e das relações entre os níveis da administração da educação, e de perspetivar como “acabará a lei por encarar as atribuições autárquicas em matéria educativa” (Pinhal, 1997, p.189).

Por fim, Santiago (1997a) discutiu *mitos e realidades sobre o conceito de qualidade no ensino superior*, considerando que:

Nem a qualidade pode ser remetida para um estatuto de neutralidade e reduzida à aplicação de um conjunto de técnicas ou procedimentos destinados a medir atitudes e a determinar a eficácia de

processos e resultados; nem será pertinente uma recusa da qualidade, de cariz meramente ideológica, com base na argumentação de que tudo ou quase tudo separa as organizações de ensino superior das organizações industriais. (Santiago, 1997a, p.364)

Defendeu que a construção da qualidade no ensino superior, assente numa visão da “‘qualidade recurso’ enquanto dispositivo orientado para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem organizacional” (Santiago, 1997a, p.364), passaria “pela mudança voluntária, apoiada fundamentalmente em práticas de gestão para a cooperação” (Santiago, 1997a, p.372). Tratar-se-ia de um processo específico em cada instituição de ensino superior, cuja ativação dependeria dos seus recursos humanos e materiais, das características das suas estruturas organizacionais, dos seus objetivos e finalidades, e em que os atores assumiriam a responsabilidade pela dimensão operacional e os resultados das atividades na instituição.

No seminário *Currículos e programas dos ensinos básico e secundário*, realizado em 1997, participou o ator relevante Maria de Jesus Lima.

M. Lima (1997), na sua comunicação intitulada *currículos e programas do ensino básico: problemas e perspetivas*, discutiu problemas da reforma curricular, nomeadamente, a centralização do processo nas diversas etapas da conceção do currículo, a elaboração dos programas feita por especialistas exteriores às escolas e sem ter em conta a articulação horizontal dos programas, e a própria difusão da proposta curricular inicial realizada de um modo compartimentado, por ciclos e disciplinas. Destacou, ainda, problemas decorrentes do modelo de avaliação, que não foi objeto de experimentação ao mesmo tempo que os programas, e que alguns destes problemas decorreram, “em boa parte, do facto de, nas equipas elaboradoras, não estarem presentes especialistas nas Ciências da Educação” (M. Lima, 1997, p.16)

Sobre o currículo e respetivos programas do ensino básico salientou, entre outros aspetos, que o conceito de currículo era restrito, nacional, prescritivo e que não contemplava explicitamente a concretização das componentes regionais e locais do currículo previstas na LBSE e nos instrumentos legislativos de autonomia das escolas, e que, apesar de ter em conta todas as dimensões da formação dos alunos, o fazia de modo insuficiente. Salientou, ainda, dificuldades resultantes dos modelos de administração e gestão das escolas, e dos modelos de formação de professores, com implicações no modo como os professores percecionavam o novo currículo e o desenvolviam. Para minorar este conjunto de problemas, as medidas a tomar deveriam:

Potenciar a unidade e coerência do ensino básico, as alterações nos programas que garantam a todos os alunos as aprendizagens essenciais a um bom nível de consecução (...), o envolvimento dos professores numa mudança das suas práticas que tenha em vista o sucesso educativo dos alunos, o que exige uma mudança no funcionamento da escola no sentido da contextualização do currículo nacional às características da escola, de quem nela trabalha e do meio em que está

inserida. (M. Lima, 1997, p.24)

No colóquio *Decisão em educação*, realizado em 1997, participaram os atores relevantes Licínio Lima, Teresa Ambrósio, José Augusto Pacheco e Stephen Stoer.

L. Lima (1998a) discutiu a *topografia complexa das decisões em educação*. Sobre a administração dos sistemas educativos e das escolas, salientou a utilização extensiva de perspectivas “de tipo gerencialista e tecnocrático que se caracterizam pelo recurso a formas mitigadas e instrumentais de descentralização, de autonomia e de participação na decisão” (L. Lima, 1998a, p.4). Neste enquadramento, na topografia que propôs sobre a decisão política estabeleceu, por um lado, que cada uma das organizações escolares é, simultaneamente, afirmada como um centro de ação educativa e como uma periferia político-administrativa, colocando, assim “a centralidade educativa/pedagógica de cada escola, enquanto unidade de gestão, (...) em tensão permanente com o carácter periférico que lhe é normativamente imposto” (Lima, 1998a, p.12); e, por outro, que o centro político-administrativo é, por sua vez, periférico relativamente à ação educativa. Tratar-se-ia de uma topografia marcada pela “centralidade periférica da escola como organização educativa, numa administração centralizada” (L. Lima, 1998a, p.12) remetendo, por conseguinte, para uma macro organização de tipo policêntrico, mas “sem ignorar assimetrias de poder e relações de subordinação, mas igualmente sem condenar as organizações e os actores escolares à reprodução normativa e à aquiescência passiva” (L. Lima, 1998a, p.12).

Ambrósio (1998) e Ambrósio e Ramos⁹⁷(1998) discutiram nas suas comunicações intituladas, respetivamente, *dos modelos weberianos à regulação social da decisão política em educação* e *a decisão na política educativa: dos modelos clássicos à regulação social*, o tema da regulação social, no primeiro caso, centrando-se nos acordos sociais das concertações estratégicas e dos pactos, e na sua relação com uma evolução para modelos de decisão política na educação que valorizem “a cultura dos compromissos” (Ambrósio, 1998, p.19), e salientando a oportunidade desse exercício democrático em processos então em curso (e.g. revisão participada dos currículos do ensino básico e secundário, contratação da autonomia escolar, desenvolvimento de parcerias educativas, definição de projetos de escola).

No segundo caso, centrando-se na evolução do processo decisional da política educativa portuguesa – da visão clássica e da ineficácia das decisões técnicas, ao modelo de decisão participada em contexto de negociação – interrogando-se sobre outros quadros teóricos que auxiliem a compreensão de modelos decisoriais emergentes e, tomando como exemplos os pactos sociais, os partenariados e os contratos socioeducativos, se o “paradigma (...) de decisão participada presente na praxeologia decisional ao nível macro na gestão da política educativa

⁹⁷ Em Ambrósio e Ramos (1998), só a coautora Ambrósio foi reconhecida como ator relevante.

portuguesa não estará a evoluir para novas formas de regulação social contratualizada” (Ambrósio & Ramos, 1998, p.842)

Já Pacheco (1998a), na sua comunicação intitulada *políticas curriculares: a decisão (re)centralizada*, discutiu as políticas curriculares a partir do binómio centralização vs. descentralização. Considerou que a escola, como palco permanente de decisão “quer no quadro normativo dos textos curriculares, quer no quotidiano das práticas escolares, se hoje “está alicerçada nos princípios e práticas de centralização”, amanhã “estará construída com os princípios e práticas da descentralização” (Pacheco, 1998a, p.42). A evolução para essa descentralização curricular passaria pela intervenção da administração na regulação da estrutura básica (objetivos e conteúdos) e pela complementaridade entre o central e o local a ser refletida numa “autonomia compartilhada e consistente” (Pacheco, 1998a, p.44). A organização da autonomia nesses moldes, como compromisso coletivo, exigiria, por sua vez, a implementação de um processo de referencialização das políticas curriculares, isto é, o reconhecimento de que a decisão é sempre partilhada através da construção de referenciais concretos orientados “para o destino que mais reforce a aprendizagem qualitativa dos alunos” (Pacheco, 1998a, p.45).

Stoer, Cortesão e Magalhães⁹⁸(1998), na sua comunicação intitulada *a questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos* centraram a sua comunicação nas possibilidades de decisão política em educação, tomando como exemplo o despacho sobre os currículos alternativos⁹⁹ assinado em 1996, pela então secretária de Estado da Educação e Inovação Ana Benavente, “conhecida investigadora em educação” (Stoer, Cortesão, & Magalhães, 1998, p.201) e que correspondeu a uma rutura entre aquilo que determinados setores da Academia podiam esperar (unidade na diversidade; alternativa curricular no âmbito do currículo oficial) e a decisão institucional implementada (currículos alternativos).

Sobre as razões que provocaram essa rutura, os autores defenderam que resultou da suposição de que existiria um fundo narrativo comum em torno do pressuposto de que a escola possui potencialidades emancipatórias. Foi, como explicaram, “a suposição e a assunção deste *fundo comum* que fez com que uma parte da comunidade académica, na qual nós nos incluimos, se sentisse traída e falasse de ruptura. A Secretária de Estado da Educação e Inovação não teria, assim, tomado a ‘melhor’ decisão” (Stoer, Cortesão, & Magalhães, 1998, p.213).

⁹⁸ Em Stoer, Cortesão e Magalhães (1998), só o coautor Stoer foi reconhecido como ator relevante.

⁹⁹ Os autores referem-se ao Despacho n.º 22/SEEL/96, de 20 de abril de 1996. Para Stoer, Cortesão e Magalhães tratou-se “de uma ‘solução’ ingénua (...) que ignora o peso das estruturas e subestima as capacidades dos agentes educativos” (Stoer, Cortesão, & Magalhães, 1998, p.202) e que penalizava duplamente os alunos/jovens, isto é, “através da aparente ‘consolidação’ da escola para todos, os alunos são, por um lado, colocados no exterior do currículo oficial, e por outro, são também penalizados através da ‘crise’ da escola para todos: é que os jovens entram no mundo do trabalho *oficialmente* desqualificados” (Stoer, Cortesão, & Magalhães, 1998, p.203).

No seminário *A sociedade da informação na escola*, realizado em 1998, participou o ator relevante João Pedro da Ponte que, na sua comunicação intitulada *novas tecnologias, novos desafios para a formação de professores*, articulou o sucesso da integração das novas tecnologias na escola à formação de professores, atribuindo à formação inicial “uma forte responsabilidade em contribuir para formar nos novos professores um espírito de abertura à mudança permanente, de gosto pela aprendizagem contínua e de receptividade à inovação e à renovação pedagógica” (Ponte, 1999a, p.173), e à formação contínua, a possibilidade de conceber dispositivos de apoio baseados na lógica da formação a distância, permitindo “o trabalho colaborativo de docentes e formadores e a reflexão conjunta, bem como o acesso a um manancial de materiais e informação impensáveis nos dispositivos de formação mais tradicionais” (Ponte, 1999a, p.174).

No colóquio sobre questões curriculares *Reflexão e inovação curricular*, que se realizou em 1998, participou o ator relevante Cândido Varela Freitas que, na sua comunicação intitulada *inovação curricular: o desafio que espera uma resposta*, considerou que a verdadeira inovação em educação era a “levada a efeito nas escolas, baseada na criatividade dos professores – e dos alunos! – rompendo com esquemas repetitivos, procurando soluções que promovam melhores aprendizagens (...). O único sentido que posso dar à inovação curricular é que ela sirva para que os alunos aprendam melhor” (Freitas, 1998, p.24). Neste pressuposto de que “um curriculum moderno tem de assentar no professor, a quem se pede que entenda o processo curricular na sua dimensão total” (Freitas, 1998, p.27), o grande desafio que, por conseguinte, se colocava a qualquer professor, seria o de “assumir que lhe compete gerir, inovadoramente, o *curriculum*” (Freitas, 1998, p.29).

No fórum *Escola, diversidade e currículo*, que se realizou em 1998, participaram os atores relevantes Teresa Ambrósio, Maria do Céu Roldão e João Barroso.

Ambrósio (1999), na sua comunicação sobre a *educação para o desenvolvimento e os currículos da educação básica*, salientou a necessidade de repensar a problemática da educação, no entendimento de que a educação básica é “uma etapa inicial de uma educação para o longo da vida e para o desenvolvimento” (Ambrósio, 1999, p.37), e que a relação entre educação e desenvolvimento assenta “não apenas nas relações entre diplomas e mercado de trabalho, mas no conceito de desenvolvimento humano que é desenvolvimento económico, social, cultural, democrático” (Ambrósio, 1999, p.38).

Salientou, também, uma “tendência forte de desenvolvimento da democracia participada, negociada, contratual na educação” (Ambrósio, 1999, p.40) e o desafio que colocava à mudança do papel, das funções e do estatuto dos pais e dos professores, pressupondo para estes últimos não apenas as funções de ensino, mas, também, de educação, tutoria, acompanhamento e orientação, e

a evolução na concepção pedagógica e educativa da escola básica que “tem permitido modernizar a educação neste nível, humaniza-la, corrigindo situações de discriminação, insucesso e marginalização” (Ambrósio, 1999, p.41)

Roldão (1999a), por seu turno, discutiu o *currículo* e a *gestão curricular* e o *papel das escolas e dos professores*, identificando como eixos de mudança no domínio curricular, a passagem do currículo como programa ao currículo como projeto, do desenvolvimento curricular como didática, ao desenvolvimento curricular como processo de decisão e gestão, da centralização programática à diferenciação curricular, do professor como especialista de uma disciplina, ao professor como gestor e construtor de currículo, e como esse papel se tornou um definidor essencial da profissionalidade docente, salientando a importância de a escola conseguir “repensar o seu *currículo* em termos de tornar efectivas para todos as aprendizagens que se propõe” (Roldão, 1999a, p.48)

Por fim, Barroso (1999), na sua comunicação em torno *da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade* e da *construção da autonomia e gestão do currículo*, salientou não ser possível dissociar as alterações curriculares das alterações nos modos de organização da escola e da sua administração, identificando, por um lado, a autonomia como a chave de quaisquer mudanças que se queiram introduzir na escola e, por outro, a mudança cultural nas escolas como o grande desafio da construção dessa autonomia; uma autonomia coletiva, sustentada numa lógica do acordo e compromisso, capaz de regular diferenças, interesses e pontos de vista, e numa lógica de produção e distribuição de recursos, que corresponsabilize os atores locais e as próprias escolas. Como explicou:

Se queremos alterar as estruturas que regem o trabalho dos professores e dos alunos (...) é preciso mudar a cultura que legitima essa estrutura (...). Isso só pode ser feito através de mudanças internas criadas, por um lado, pelo conhecimento e perícia dos professores, através do reforço da sua formação e da assessoria externa e, por outro lado, pela pressão social local, através da participação de alunos, pais, e outros elementos da comunidade no governo da escola. (Barroso, 1999, p.81)

Na conferência *Ensino secundário em debate*, realizada em 1998, participou o ator relevante Isabel P. Martins que discutiu o tema do *ensino das ciências na perspectiva da cultura científica*. Defendeu a importância, para além da escola, dos meios de educação não formal e informal, em particular dos museus de ciência, livros e revistas, e que à escola não podia ser atribuída toda a responsabilidade sobre a falta de cultura científica nas sociedades “esquecendo que a cultura de um povo é uma construção social e que não poderá haver algo inteiramente merecedor desse nome sem a dimensão científica e tecnológica do saber” (Martins, 1999, p.21). Sobre ciência curricular, os conteúdos dos currículos e a natureza do conhecimento científico, defendeu que “aprender ciência, deve ser (...) uma tarefa de comparar e distinguir modelos; não

de adquirir saberes absolutos e verdadeiros”, que a exploração dos currículos de ciências deve ser “uma via para ensinar aos alunos que as explicações científicas são modelos, e não descrições do mundo real” e, ainda, que “talvez se dê um passo em frente quando passarmos a chamar às ‘descobertas’ da ciência, as ‘invenções’ da ciência” (Martins, 1999, p.23).

No quinto congresso da *Educação pluridimensional e escola cultural. Globalização e diversidade - A escola cultural, uma resposta*, que se realizou em 1998, participaram os atores relevantes Manuel Ferreira Patrício e Jesus Maria Sousa.

Patrício (2002) discutiu a *escola cultural como resposta à tensão globalização-diversidade*, salientando que o problema não radicava na existência, ou mesmo na tensão oposta entre globalização e diversidade, mas na possibilidade de essa tensão desaparecer “devido à supremacia liquidadora da globalização sobre a diversidade” (Patrício, 2002, p.74). Destacou que da escola, não “uma escola qualquer, estrutural e substantivamente indiferenciada” (Patrício, 2002, p.74), mas do lado da cultura, podia surgir uma resposta, a da Escola Cultural, principalmente ao nível das atividades extracurriculares, mas, também, dando uma “vibração nova às tradicionais actividades lectivas” e gerando “entre as aulas e os clubes escolares — e com a própria comunidade — uma poderosa interacção” (Patrício, 2002, p.84).

Sousa (2002), por seu turno, discutiu o *papel do professor face à tensão entre globalização e diversidade*, salientando a necessidade de refletir sobre a escola a partir da complexidade do ato educativo e do conceito de totalidade para que remete, que “não põe, portanto, de parte o local e o singular por serem contingentes ou residuais” e acentua “o papel essencial que o professor detém para a leitura e a captação do mosaico cultural que se reflecte na escola”, devendo ao núcleo duro que constitui o currículo formal e oficial “acrescentar um novo espaço de desenvolvimento curricular onde se propicie o diálogo entre as diversas mundividências aí presentes” (Sousa, 2002, p.309); seria essa aproximação, estabelecida pelo professor, aos diferentes territórios de pertença e referência cultural dos alunos que constituiria “o patamar a partir do qual poderá haver uma maior garantia de apropriação de saberes, atitudes e competências que a escola deseje proporcionar” (Sousa, 2002, p.309).

No congresso *Educação e política*, que se realizou em 1998, participaram os atores relevantes Teresa Ambrósio, Rui Canário, João Formosinho e José Augusto Pacheco.

Ambrósio e Ramos¹⁰⁰ (1999) discutiram as *tendências e tensões na construção da política da administração educativa e a emergência da regulação social*, partindo de experiências que se desenvolveram na articulação entre o ME, as escolas e outros parceiros da sociedade civil (e.g., formas de contratualização entre a escola e as associações de pais, empresas, poder local no quadro

¹⁰⁰ Em Ambrósio e Ramos (1998), só a coautora Ambrósio foi reconhecida como ator relevante.

de desenvolvimento do projeto educativo da escola e/ou ao abrigo de programas de financiamento comunitário), para analisar se essas articulações configuravam um modelo de regulação social ou se, pelo contrário, correspondiam ainda a um processo de regulação burocrática.

Concluíram que o desenvolvimento dessas experiências instaurou na escola uma microcultura administrativa e organizacional diferente da cultura administrativa nacional, gerando aí uma regulação autónoma. Verificaram, ainda, que essa regulação autónoma e a regulação de controlo da administração central se desenvolveram de forma paralela sem se cruzarem, isto é, sem que regulação do sistema tivesse tido em conta a regulação local emergente. Não existindo, portanto, “um processo de regulação conjunta que utilizando os instrumentos do diálogo e da negociação contratualizem as regras de um projecto comum” (Ambrósio & Ramos, 1999, p.145), propõem uma nova abordagem, que tome em consideração a natureza social das relações, e que equacione a problemática da ação coletiva e da construção social das regras num outro quadro de referências teóricas, em que regulação social se assumiria como a questão central.

Canário, Alves, B. Canário e Rolo¹⁰¹ (1999), na sua comunicação intitulada *exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária*, discutiram a medida de política educativa dos TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) com base nos resultados de um estudo comparado que estava a ser realizado na periferia urbana da zona da Grande Lisboa.

Dessa análise destacaram como principais pontos críticos a definição das fronteiras do TEIP à revelia dos estabelecimentos de ensino e, ainda, a arbitrariedade dessas fronteiras, assente num “carácter redutor do conceito de “território educativo” (Canário et al., 1999, p.165), a dificuldade de estabelecer um diagnóstico da situação de partida “livre de preconceitos e susceptível de ultrapassar uma lista ‘avulsa’ de problemas” (Canário et al., 1999, p.166), a natureza das respostas propostas, permanecendo “um ponto de vista que se alimenta do etnocentrismo escolar” e por uma perspetiva “patologizante” (Canário et al., 1999, p.167) que favorecia a procura de soluções “do lado da racionalidade técnica e didáctica” (Canário et al., 1999, p.167) e, finalmente, a regulação burocrática e centralizada da experiência.

Em síntese, “sob a retórica da pedagogia diferenciada, a criação destas turmas ‘especiais’ (um dos eixos estruturantes da política dos TEIP) representa a criação de uma fileira desvalorizada e que configura uma via ‘doce’ de exclusão” (Canário et al., p.167). Propõem, em alternativa, uma abordagem que tome em consideração o ator social como sujeito, com a consequente relativização dos determinismos sociais, e colocando no centro a relação com o saber, em particular, a questão do sentido do trabalho escolar, adotando uma postura epistemológica em que a abordagem de uma

¹⁰¹ Em Canário, Alves, B. Canário e Rolo (1999), só o coautor Canário foi reconhecido como ator relevante.

situação ou história se realiza para tentar compreender “a sua lógica, a sua génese, a sua forma de racionalidade” (Canário et al., p.169).

Formosinho e Ferreira (1999)¹⁰², na sua comunicação intitulada *o pragmatismo burocrático: um contributo para o estudo das políticas educativas no quotidiano*, discutiram os discursos “que povoam o campo da educação” e que “estão carregados de ambiguidades e contradições” (Formosinho & Ferreira, 1999, p.178). Referiram-se à retórica da modernização, da eficiência, da eficácia, da excelência e ao seu tom apelativo, mobilizador, de urgência e, assim, suscitador de uma “azafama de mudança”, que esse discurso estava “no cerne das contradições da agenda actual dos discursos do poder político e de política educativa”, e que a retórica pragmática que o sustentava não coincidia com as práticas burocráticas do aparelho administrativo que mantinham “o centralismo, a lentidão, a impessoalidade e a uniformidade burocráticas estrutural e culturalmente enraizadas” (Formosinho & Ferreira, 1999, p.174).

Nesse enquadramento, destacaram a importância da análise crítica das políticas públicas no campo da educação (e.g. análise crítica dos slogans pedagógicos mobilizados pelos discursos do poder político e os seus efeitos nas práticas da administração e das instituições educativas) para, por um lado, “desocultar os pressupostos ideológicos da retórica” e, por outro, analisar “os contextos, as formas e os sentidos da sua apropriação e utilização por parte dos diversos actores educativos” (Formosinho & Ferreira, 1999, p.177).

Já Pacheco, Paraskeva e Flores (1999)¹⁰³ discutiram *as lógicas de construção das políticas curriculares*, “um processo complexo e multifacetado de tomadas de decisão, que ocorre numa vasta rede de interesses, de valores, de prioridades, de critérios e de opções” (Pacheco, Paraskeva, & Flores, 1999, p.476).

Identificaram duas lógicas de construção das políticas curriculares que se entrecruzam no quotidiano escolar. A primeira, predominantemente tecnocrática, prescritiva e reguladora na forma de conceber e realizar o currículo e seletiva na abordagem do conhecimento escolar. A segunda, predominantemente de mercado, de “‘mercadorização’ da educação como serviço público” (Pacheco, Paraskeva, & Flores, 1999, p.479), em que as políticas curriculares se sustentam num currículo nacional, implementado por planos curriculares e disciplinas e, em que, por conseguinte, “as políticas curriculares não conduzem à diminuição do papel do Estado, mas à afirmação de um Estado mais forte ao nível da selecção e regulação do conhecimento oficial” (Pacheco, Paraskeva, & Flores, 1999, p.481).

No congresso *Investigar e formar em educação*, que se realizou em 1999, participaram os

¹⁰² Em Formosinho e Ferreira (1999), só o coautor Formosinho foi reconhecido como ator relevante.

¹⁰³ Em Pacheco, Paraskeva e Flores (1999), só o coautor Pacheco foi reconhecido como ator relevante.

atores relevantes João Pedro da Ponte e José Augusto Pacheco.

Ponte (1999b), na sua comunicação intitulada *didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*, defendeu que “investigar na sua prática lectiva – usando os quadros teóricos e as ferramentas de análise proporcionadas pela didáctica – é uma parte essencial do trabalho de formação, tanto inicial como contínua” (Ponte, 1999b, p.59). Realçou, depois, a necessidade de valorizar a formação didáctica, “um domínio de teorização, investigação empírica e reflexão que se debruça sobre a natureza do saber próprio de cada disciplina ou área de conhecimento, sobre os seus objectivos, métodos e conteúdos enquanto saber escolar, bem como sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e a sua avaliação” (Ponte, 1999b, p.62).

Salientou, por fim, a reduzida presença da investigação educacional na formação inicial e contínua de professores relacionando-a com:

A reduzida atenção que, como objecto de estudo, os próprios investigadores em Ciências da Educação têm dedicado ao fenómeno formativo (...). Mas promover essa ligação é a única forma do discurso e da prática formativa assumirem toda a sua coerência. É um passo que é necessário dar, não só para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, mas para promover o desenvolvimento das próprias Ciências da Educação em Portugal. (Ponte, 1999b, p.71)

Pacheco (1999), na sua comunicação intitulada *a diferenciação curricular no contexto das políticas curriculares*, centrou-se na noção de diferenciação curricular, salientando a sua finalidade de melhorar a aprendizagem do aluno, que a fundamentação cultural e didáctica da diferenciação curricular deve ser analisada numa perspetiva de diferenciação dos projetos curriculares que possibilite a (re)construção do currículo face às dificuldades diagnosticadas. Destacou, neste sentido, que a diversificação curricular não pode funcionar “como um recurso de reforço da aprendizagem, devendo, pelo contrário, significar uma mudança referencializada, em termos de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação de um projecto curricular que se pretende direccionado para o sucesso dos alunos” (Pacheco, 1999, p.307).

No fórum *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*, realizado em 1999, participaram os atores relevantes Maria do Céu Roldão e Cândido Varela Freitas.

Roldão (2000a), na sua comunicação intitulada *educação escolar e currículo*, centrou-se no conceito de currículo e no seu conteúdo. Definiu a instituição escolar como “uma instituição curricular, na medida em que o serviço que presta, e que a caracteriza como instituição, é a aprendizagem correspondente às finalidades do currículo” (Roldão, 2000a, p.11), e salientou ser a construção dessa aprendizagem, ou seja, a efetivação do currículo, conceptual e metodologicamente estruturado pela escola para dar sentido e articulação às diversas componentes da aprendizagem do aluno, o que atribui especificidade à profissão docente.

Salientou, também, que para responder à necessidade de melhorar a qualidade e o nível da

educação escolar seria necessário “romper com a lógica centralista e uniformizadora (...) e instituir a autonomia curricular das escolas (...), no quadro de uma definição nacional de aprendizagens curriculares comuns” (Roldão, 2000a, p.19). Constituindo o currículo “a substância mesma do projecto educativo da escola” (Roldão, 2000a, p.19), seria o projeto curricular que, assim, se assumiria como o verdadeiro instrumento de gestão, a partir do qual se estruturariam todas as dimensões da instituição educativa.

Freitas (2000), na sua comunicação intitulada *conceber, construir e avaliar um currículo*, salientou o papel predominante do professor nessas três fases, privilegiando uma abordagem que pense o conteúdo como um meio e não como um fim, e assumindo-se como construtor do currículo através de um trabalho cooperativo alargado (entre professores, entre estes e os alunos, entre alunos, com a comunidade). Neste enquadramento, como explicou:

O seu verdadeiro papel, face aos seus alunos, não é ensinar, mas *ensinar a aprender*; e, aprofundando, descobrirá porventura mais tarde que tem ainda uma função mais ampla, que é *ensinar a aprender a aprender*. E ele próprio aceitará que também é sua essa responsabilidade, a de continuamente aprender, num esforço de auto-formação permanente. (Freitas, 2000, pp.56-57)

Salientou, ainda, a importância da avaliação, sobretudo, da avaliação interna formativa “porque permite um contínuo ajustar às realidades do currículo que está a ser desenvolvido”, (Freitas, 2000, p.58), que os professores conheçam os métodos e as técnicas com que podem avaliar o currículo que implementam e, ainda, que reflitam sobre as práticas de gestão curricular flexível existentes no terreno e se tentem enquadrar nesse “novo movimento” (Freitas, 2000, p.59)

Nas jornadas *A escola e os paradigmas da mudança*, realizadas em 1999, participaram os atores relevantes João Ruivo e Natércio Afonso.

Ruivo (2000), discutiu *paradigmas alternativos na formação de professores*, destacando que a formação deve combater a resistência à mudança ao nível da criação de uma cultura profissional e de uma cultura da escola, e a importância da aprendizagem permanente. Destacou, depois, três tendências na organização e desenvolvimento dessa formação permanente: formação centrada na escola, continuidade entre formação inicial e formação contínua e participação dos professores na organização, planificação, implementação e avaliação dos projetos formativos.

Seguindo essas tendências, considerou a estratégia de reflexão que permita aos professores “conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, bem como os fundamentos valorativos e éticos que a explicam e validam” (Ruivo, 2000, p.25), uma das orientações a desenvolver com urgência no sistema educativo português. Sobre os processos em que se fundamentaria essa estratégia, elencou a metodologia da reflexão sobre a ação, a supervisão entre colegas, a supervisão clínica exercida por formadores experientes, a criação de uma cultura escolar de apoio entre colegas, e o desenvolvimento de projetos que envolvam os gestores, os

professores, os alunos e a comunidade.

Já N. Afonso (2000), na sua comunicação intitulada *reforma e mudança em administração educacional*, analisou a autonomia da gestão escolar no âmbito mais vasto da evolução da administração educacional e da política educativa em Portugal, sublinhando que o conceito de autonomia é ambíguo e contraditório, que a autonomia não é um valor absoluto, antes, tem apenas um valor instrumental. Neste enquadramento, uma autonomia ao serviço de um ensino de qualidade implicará, portanto, menor dependência dos normativos, maior abertura, mais avaliação externa de processos e resultados, mais prestação de contas nos planos técnicos e pedagógico, e maior autonomia e responsabilização dos órgãos de gestão da escola “face aos inputs da tutela” e “aos inputs internos dos actores, nomeadamente dos actores mais poderosos”, com “alargamento e valorização das competências de gestão através da aquisição de formação especializada” (N. Afonso, 2000, p.88). Considerou, ainda, que o processo de desenvolvimento formal da autonomia das escolas públicas, consignado em legislação publicada à data e cuja concretização estava em curso, continha elementos que permitiriam caminhar neste sentido, mas que a sua efectiva concretização dependerá “da vontade e da capacidade de realização dos actores organizacionais” (N. Afonso, 2000, p.88)

Nas jornadas *Pensar a educação*, realizadas em 1999, participaram os atores relevantes Cândido Varela de Freitas e José Augusto Pacheco.

Freitas (2001) discutiu o tema da *diferenciação e flexibilização curricular*, defendendo que o currículo tem de ser flexível “para que tenha em consideração o que é essencial que o aluno, de acordo com o seu grupo de idade, aprenda” (Freitas, 2001, p.16). Considerou que o *core curriculum* fixado pelo ME (aprendizagens de conteúdo disciplinar, interdisciplinar e não disciplinar essenciais) é necessário, mas que devia ser relativamente limitado em função das “diferenças individuais para uma gestão do currículo adequada” (Freitas, 2001, p.19). Salientou, ainda, sobre os currículos escolares flexíveis e a diferença que possa existir entre uns e outros “que não é por se diferenciarem aprendizagens que (...) a escola não cumpre a sua dupla finalidade de educar e instruir. Pelo contrário, é ao respeitar cada aluno (...), considerando as suas valências favoráveis e fazendo-as render, que a escola é digna de si própria” (Freitas, 2001, p.19). Sobre as medidas de política educativa (e.g. TEIP, projeto das Escolas Inclusivas, projeto de Gestão Flexível do Currículo) considerou que tendem a “terminar com a ‘tirania’ do currículo imposto, dando às escolas e aos professores um protagonismo efectivo na organização e gestão curriculares” (Freitas, 2001, pp.19-20).

Pacheco (2001a), na sua comunicação intitulada *um olhar sobre as políticas curriculares de flexibilização*, discutiu a revisão curricular, para salientar que “a administração continua e

continuará a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, mantendo o controle técnico no seu conteúdo e na sua forma”, e que “os professores não só continuam a ter uma concepção pedagógica da sua função, deixando nas mãos dos especialistas as tarefas de concepção do currículo”, como vivem “na contradição entre a aceitação da prescrição do currículo e o reconhecimento da necessidade de se conferir a autonomia curricular à escola” (Pacheco, 2001a, p.25).

Defendeu o papel relevante dos professores na flexibilização do currículo e a centralidade da escola nos contextos da decisão curricular, assinalando que, se as políticas de flexibilização curricular não corresponderem a uma autonomia real das escolas “inscrever-se-ão quer nas fronteiras da ‘desculpabilização’ curricular quer nas lógicas meramente políticas em que o Estado tudo decide e controla *a priori* e *a posteriori*” (Pacheco, 2001a, p.27).

Na conferência *Desafios ’99/Challenges ’99*, realizada em 1999, participou o ator relevante Cândido Varela de Freitas que discutiu os *desafios* das novas tecnologias de informação e comunicação *para a formação de professores*.

Defendendo a formação integrada como o melhor formato para iniciar a profissão docente, salientou ter havido “uma certa acomodação ao modelo” e que “tem faltado audácia para o rejuvenescer” (Freitas, 1999, p.391). Salientou, também, que “os planos de formação têm de apontar claramente para a mudança (...), para o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem e de relacionamento pessoal, com ênfase nas dinâmicas de cooperação” (Freitas, 1999, p.387), e a indispensabilidade de a formação inicial ser pensada como um momento na formação permanente dos professores que proporcione “os processos que podem utilizar para continuar a aprender e adaptar-se às novidades” (Freitas, 1999, p.392), para assim preparar “profissionais autónomos, capazes de gerir o currículo, e dominando as tecnologias para as pôr ao seu serviço e ao serviço dos seus alunos” (Freitas, 1999, p.393).

Entre agosto de 1987 e setembro de 1999, como vimos, as comunicações públicas dos atores relevantes organizaram-se em torno dos eixos da *formação de professores*, da *investigação educacional*, da *administração educacional*, e da *educação/formação de adultos*, mas salientando-se, na mobilização da discussão sobre políticas educativas, o eixo das *questões curriculares*, condensando seis feixes de contributos diferenciados.

Um primeiro, que deu saliência à organização curricular da formação de professores, modelizando a formação contínua em linha de *continuidade* com a formação inicial e, sobre esta, centrando-se no lugar que a psicologia (incluindo a psicologia da educação e a psicologia social), a pedagogia, a didática, a filosofia (incluindo a filosofia da educação e temas de epistemologia nas disciplinas de especialidade) e a teoria e desenvolvimento curricular, deveriam ocupar no seu

tronco de matérias, num posicionamento discursivo que atravessou outros textos dos mesmos atores (e.g., Alarcão 1989a, 1989b, 1998; Ponte, 1992). Eixo que também deu saliência às técnicas de ensino valorizando o *saber que* (disciplinas, saberes teóricos e informações relevantes para a ação) e o *saber fazer* (instrumentos-chave e dispositivos pedagógicos de suporte da ação pedagógica e didática, com ênfase no desenvolvimento da capacidade reflexiva, em particular, sobre a prática/ação, e na utilização das novas tecnologias), num posicionamento discursivo que atravessou outros textos de alguns dos mesmos atores sobre, por um lado, a reflexão e a sua articulação à prática/ação (e.g., Alarcão, 1996a, 1996b; Cardona, 1993; Ponte, 1994) e, por outro, a introdução e utilização das novas tecnologias (e.g., Freitas, Palma, & Vieira¹⁰⁴, 1997; Ponte & Serrazina¹⁰⁵, 1998).

Um segundo, centrado no desenvolvimento da investigação educacional, valorizando o *saber fazer* (ligação às práticas pedagógicas) e colocando o investigador no quadro de uma investigação-ação, ou de uma investigação participativa, em que este se assume como um investigador comprometido que investiga, não sobre os professores, mas com os professores, num posicionamento discursivo que atravessou outros textos dos mesmos atores (e.g., Erasmie & Lima¹⁰⁶, 1989; Lima, 1990; Stoer, 1994, Stoer, & Cortesão¹⁰⁷, 1995).

Um terceiro, centrado na gestão das escolas, dando saliência, por um lado, a um *equilíbrio* nas formas de participação dos professores, dos pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa e, por outro, ao nível da especialização interna das escolas, das funções do professor como gestor pedagógico, e dos órgãos de gestão e, correlatamente, à necessidade de alargamento e valorização *do saber fazer* (competências de gestão) através de formação especializada, encontrando-se um nexos discursivo com outros textos dos mesmos autores (e.g., Formosinho, 1989, 1992b; Lima, 1988a, 1988b, 1998b; Santiago, 1997b).

Um quarto, valorizando a articulação/*continuidade* entre a reforma da administração pública e a reforma curricular, e a articulação da inovação organizacional a projetos pedagógicos e ao local, e a *rutura*, pela via da autonomia curricular da escola e da inovação curricular ao nível das práticas dos professores, incluindo as relativas à avaliação dos alunos. Também, aqui, encontrámos um nexos discursivo com outros textos dos mesmos autores sobre a administração local das escolas, a autonomia, a inovação na escola, a prática de projetos e o trabalho em rede

¹⁰⁴ Texto em coautoria, interessando-nos, neste caso, apenas a intertextualidade que se estabelece com outros textos do primeiro coautor.

¹⁰⁵ Texto em coautoria, interessando-nos, neste caso, apenas a intertextualidade que se estabelece com outros textos do primeiro coautor

¹⁰⁶ Texto em coautoria, interessando-nos, neste caso, apenas a intertextualidade que se estabelece com outros textos do segundo coautor

¹⁰⁷ Texto em coautoria, interessando-nos, neste caso, apenas a intertextualidade que se estabelece com outros textos do primeiro coautor.

(e.g., Amiguiño, 1992; Canário, 1996a, 1996b; N. Afonso, 1994; Barroso & Pinhal, 1996; Pacheco, 1994b) e a avaliação dos alunos (e.g.; Pacheco, 1993b, 1998b). Eixo que também deu saliência ao *sucesso* dos alunos, mas adotando dois posicionamentos discursivos nas possibilidades de combate ao *insucesso*: de um lado, a ênfase na diferenciação e flexibilização curricular e no trabalho do professor como construtor do currículo, num nexos discursivo com outros textos de alguns dos mesmos autores (e.g., Roldão, 1999b); do outro, a ênfase na relação do aluno com o *saber para saber/aprender* porquê e no trabalho do professor para atribuir sentido ao seu trabalho, num nexos discursivo, também, com outros textos de alguns dos mesmos autores (e.g., Valente, 1989).

Um quinto, centrado numa organização curricular alternativa ao modelo escolar da educação/formação de adultos que integra o não formal na própria conceção de educação e que valoriza o *saber que* (saberes relevantes dessa formação) e o *saber fazer* (competências e instrumentos-chave para uma intervenção inovadora dos formandos, com ênfase na pesquisa-ação, na experiência, e na reflexão sobre a prática), encontrando-se um nexos discursivo com outros textos dos mesmos autores (e.g., Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996; Canário, 1999; Correia, 1993b; Lima, 1996b).

Por fim, um sexto feixe de contributos, centrado na relação da escola com a *cultura*, mas desdobrando-se em dois posicionamentos discursivos: de um lado, dando saliência à diversidade cultural, ao local e ao contingente à realidade dos alunos, e ao papel dos novos veículos culturais (e.g., meios de comunicação) e de outros meios de educação não formal e informal (e.g., museus, revistas, jornais), nomeadamente para a promoção da literacia científica, e sobre o papel do professor, na relação pedagógica que estabelece com os alunos, visando a sua apropriação, encontrando-se um nexos discursivo com outros textos de alguns dos mesmos autores (e.g., Martins, 1996; Stoer, 1993); do outro, dando saliência ao papel da Escola e do professor na transmissão e na promoção de valores, e nas dimensões que compunham e diferenciavam a Escola Cultural nesse propósito, encontrando-se, aqui, também, um nexos discursivo com outros textos dos mesmos autores (e.g., Patrício, 1990a, 1993, 1995, 1997c).

Relativamente à composição da comunidade discursiva estamos, nesta fase, perante professores, investigadores, individualidades, especialistas, académicos especialistas (e.g., CNE, 1995, 1999; Estrela & Ferreira, 1999; Estrela, Fernandes, Costa, Narciso, & Valério, 1998; Fernandes & Mendes, 1999; SPCE, 1999), isto é, perante especialistas em diferentes temas/domínios de educação/política educativa (e.g., currículo, educação/formação de adultos, formação de professores), sendo a afiliação a uma instituição de ensino superior que reconhece a sua *expertise* nessas especialidades; foi esse laço institucional com a Academia que, por

consequente, conferiu a esses atores o estatuto de voz autorizada. Alguns atores, porém, acumulam, para além desse capital de tipo institucional, um capital simbólico de reconhecimento associado à autoridade do seu próprio nome (e.g., Manuel Ferreira Patrício)¹⁰⁸, que lhes conferiu o estatuto de voz autorizada, e lhes permitiu discutir, em geral, o tema da educação/política educativa.

9.3. Temas, valores da educação e crenças nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos

9.3.1. XI Governo Constitucional

O XI Governo Constitucional constituiu-se com base nos resultados das eleições de 19 de julho de 1987 que conferiram uma maioria absoluta ao PSD.

No capítulo do programa de governo dedicado à educação, situando a modernização como um processo eminentemente cultural, que se torna “ainda mais premente no período de transição para uma plena integração europeia”, enunciou-se que “a renovação estrutural da economia e da sociedade não poderá ocorrer sem uma política de educação que valorize a nossa matriz cultural e permita vencer os desafios inadiáveis do presente e do futuro próximo” e que esse processo de modernização global da educação será modelado por três grandes eixos estratégicos: a exigência da liberdade que possa facultar “a escolha do modelo educativo que melhor convenha às opções legítimas de cada indivíduo ou de cada família, com a garantia de uma efectiva igualdade de oportunidades de acesso às diversas vias ou instituições educativas existentes”, o reforço da identidade nacional, e o desenvolvimento do sentido da solidariedade (DAR, II Série A, n.º 4S1, 1987, p.32).

Não só o desenvolvimento e a afirmação das capacidades dos portugueses decorreriam essencialmente, como se afirmou, “do sistema educativo que importa recuperar”, como “o futuro da Nação depende de uma geração de Portugueses mais competente e empreendedora, com maior sentido de autonomia, capaz de assumir riscos e aberta à inovação, e, assim, melhor preparada para o desempenho das complexas tarefas do mundo moderno” (DAR, II Série A, n.º 4S1, 1987, p.32).

¹⁰⁸ A partir de Bourdieu (1998), e Sapiro (2009) com base nos modelos que apresenta de intervenção política dos intelectuais. Como explicou a autora: “Le capital symbolique individuel tient soit aux titres (diplômes, distinctions, position universitaire, appartenance à des académies), qui renvoient à un capital de type institutionnel, soit à la renommée, capital de reconnaissance enraciné dans le nom propre (...). Si certains cumulent les deux types de capitaux, le capital symbolique associé au nom propre peut l'emporter sur celui dû à la position institutionnelle” (Sapiro, 2009, p.9).

Neste enquadramento, o governo atribuía elevada prioridade na sua legislatura à renovação do sistema educativo através de uma profunda reforma do sector que, como se declarou no programa do governo, “terá de assentar em objectivos e estratégias estabelecidos na base de consensos alargados”, que impliquem a mobilização “dos agentes educativos, dos alunos, dos pais, das comunidades e da sociedade civil em geral” e “a negociação de uma plataforma amadurecida de entendimento entre as principais forças democráticas, em diálogo com a Assembleia da República” (DAR, II Série A, n.º 4S1, 1987, p.34).

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 26, 27 e 28 de agosto de 1987. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva e do ministro da Educação Roberto Carneiro; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Herculano Pombo (PEV), Narana Coissoró (CDS), António Barreto (PS), Fernando Conceição (PSD), Carlos Brito (PCP), Ilda Figueiredo (PCP), Linhares de Castro (PCP) e João Corregedor da Fonseca (ID).

Na apresentação do programa na AR, o primeiro-ministro Cavaco Silva invocou a sólida e homogénea maioria parlamentar alcançada, a “vontade maioritária”, o mandato “muito claro para governar” atribuído pelo povo português, que autorizavam o Governo a fazer “imperar a vontade da maioria”, sobretudo nas “zonas em relação às quais os consensos não são possíveis”. Ao mesmo tempo, enunciou que o governo prosseguirá uma “linha de diálogo e moderação (...) procurando congregiar esforços e vontades em torno dos grandes objectivos nacionais” (DAR, I Série, n.º 4, 1987, p.42), entre os quais, a prioritária e profunda reforma do sistema educativo.

No debate parlamentar, o ministro da Educação Roberto Carneiro, retomou o tema da reforma do sistema educativo e da articulação deste projeto do governo com a criação de condições de consenso nacional com todas as forças sociais e na relação com os partidos políticos, que garantam estabilidade às grandes linhas da política educativa.

No debate parlamentar, Roberto Carneiro considerou a educação “vistas as coisas por um ângulo económico e de progresso material, o investimento decisivo que determina o desenvolvimento dos povos e a conquista de níveis elevados de bem-estar” (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.131) e sumariou, na qualidade do fator humano, os fatores estratégicos de vantagem competitiva. Desta forma, deu saliência, tal como no programa do governo e na sua apresentação pelo primeiro-ministro, à relação da educação como condição para a modernização e a competitividade económica. Contudo, foi em torno da ideia de uma escola com valores que centrou o seu discurso e para a qual, graças a uma construção retórica feliz, ganhou a adesão dos espíritos do seu auditório. Promovendo valores que a LBSE tornou objeto de uma comunhão social, serviu-se na argumentação que desenvolveu de ligações particulares entre esses valores,

para introduzir e justificar de maneira a torná-las aceitáveis, as medidas do governo. Nessas ligações, como veremos de seguida, relacionou valores abstratos (passíveis de crítica se mencionados isoladamente) a valores concretos (apontando o que existe, afirma-se que a medida do governo é possível, realizável), que se homogeneízam como um todo¹⁰⁹. Nesta moldura, entre uma multiplicidade de outros valores e no estatuto semelhante conferido a todos, apagaram-se os valores da educação.

A política educativa a prosseguir no quadro da anunciada reforma, entendendo a ação educativa como “educar para a liberdade, e para a correspondente responsabilidade” colocaria, como enunciou Roberto Carneiro, “toda a prioridade teórica e prática nos direitos e nas necessidades dos educandos e da comunidade em geral” (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.131).

A valorização do aluno como *ser adulto* (responsável, que possa conquistar espaços de realização e felicidade) e do *equilíbrio* (através de uma educação para a confiança e autonomia) articulou-se às ações programáticas de delegação de responsabilidades na área da gestão escolar (escola ativa, criativa e com projetos próprios) e de planeamento (educação para o sucesso). A estas ações, Roberto Carneiro associou a crença no seu impacto para, por um lado, promover a qualidade, a eficácia e a eficiência do sistema educativo e, por outro, para promover a igualdade de oportunidades (educação para todos). Este último impacto era também esperado como resultado das medidas visando o alargamento das oportunidades de educação de adultos (alfabetização/educação básica de adultos, educação recorrente).

Defendeu, também, uma alargada concertação externa com o corpo social (pais, alunos, professores, comunidade, autarquias, empresas, instituições privadas de vocação educativa e cultural, entre outros) e a sua mobilização para a participação na tarefa educativa e na gestão da escola.

O discurso do ministro da Educação focalizou-se, ainda, nas medidas dirigidas à carreira e à formação dos professores (inicial, indução profissional e contínua) e no seu impacto/benefícios para a valorização social e profissional dos professores. O *professor* alcançou valor quando, atribuindo à reforma educativa o sentido maior de “resgatar a escola”, declarou esta última pretensão como só factível “na sala de aula entre professores e alunos” (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.136) e com professores livres para inovar, projetar e agir.

Já as medidas que incidiam sobre o currículo (reorientação de objetivos pedagógicos, reforma de planos de estudo e conteúdos) foram articuladas por Roberto Carneiro a dois dos eixos que vetorizavam a reforma: a valorização da pátria, da língua e da cultura portuguesas e a

¹⁰⁹ De acordo com as propostas de análise, que seguimos, de Perelman (1993) e de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006).

educação, tanto para a formação do homem *normativo* através da participação cívica e cultural, como valorizando o *saber-fazer* para o exercício profissional. Tratar-se-ia, como explicou Roberto Carneiro, de privilegiar uma “formação integral que não descure nenhum domínio dos valores e da cultura, das artes e das humanidades, das ciências e das técnicas, da cultura física e da cultura do espírito” (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.132).

O ministro da Educação referiu, ainda, os apoios educativos e sociais aos alunos invocando, respetivamente, a solidariedade e a justiça/equidade social, bem como, o impacto destas medidas para a promoção da igualdade de oportunidades (educação para todos).

O ministro da Educação conseguiu provocar com o seu discurso a adesão de grande parte do seu auditório às teses que apresentou ao seu assentimento.

O representante do PEV – cujo parceiro de coligação, o PCP, não manifestará a mesma intensidade de adesão – na sua declaração final de voto, numa referência “especial à intervenção do Sr. Ministro da Educação”, expressou que Roberto Carneiro “conseguiu fazer renascer em nós a esperança que já julgávamos perdida” e que, “fiquei convencido de que vai começar a valer a pena ser professor, quer para mim, quer para os meus alunos” (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.164).

O CDS, por seu turno, declarou que as medidas anunciadas estavam:

Em consonância com as nossas próprias propostas, neste sector fundamental para a modernização de Portugal e para o avanço da sociedade portuguesa (...) também nós queremos um sistema de ensino que garanta os valores do universalismo português e que fomente um novo espírito de iniciativa e de liberdade. (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.143)

O PS e o PSD elegeram a educação, tal como o governo, como uma área onde deviam ser procuradas convergências pluripartidárias e novos e amplos consensos. O PS identificou os objetivos e os princípios da política educativa do governo com aqueles que enunciou no seu programa eleitoral e distinguiu por razões técnicas, políticas e doutrinárias, “em geral, por boas razões”, a parte relativa à Educação, de outros capítulos do programa do governo (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.134). Já o PSD, em concordância total com o projeto de reforma do sistema educativo, garantiu apoiar o governo na sua implementação.

O PCP, por seu turno, contraditou que as medidas orientadas para o ensino privado, a quem o Governo “escancarou as portas”, pudessem ser cumpridas dentro da norma – a LBSE. Para o PCP, o que estava em causa era “a desvalorização do valor substantivo da Lei de Bases do Sistema Educativo e das obrigações que impendem ao Governo na sua aplicação” (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.117), nomeadamente, ao nível do desenvolvimento do sistema público de ensino que, assim, estaria a ser preterido. O PCP enunciou sobre o programa do governo que “o articulado é francamente vago” e que “infelizmente em matéria de educação o Governo não nos apresentou um programa. Digamos que nos apresentou um articulado de objectivos gerais, ao qual, em termos

de educação, se poderá dizer que faltam os objectivos específicos, as estratégias e os recursos” (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.133).

Ainda assim, na sua declaração final, o PCP distinguiu as medidas anunciadas no campo da Educação de outros domínios do programa do governo, declarando aquelas como sendo “exigidas há muito pelos mais diversos quadrantes e para as quais já contribuímos e continuaremos a contribuir com projectos de lei e outras iniciativas concretas” (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.169).

Em linha com o PCP, a ID referindo-se à exigência de liberdade, um dos três eixos estratégicos do processo de modernização global da educação mencionados no programa do governo, que enunciou como “liberdade para defender o incremento do ensino privado” (DAR, I Série, n.º 6, 1987, p.133), contraditou que as medidas orientadas para o ensino particular e cooperativo e os benefícios esperados com a sua implementação (liberdade da escola privada) pudessem ser cumpridas dentro da norma – a CRP, e o princípio nela consignado, que os estabelecimentos públicos devem cobrir, em relação com o direito ao ensino na escola pública, as necessidades de toda a população do país.

O PRD não produziu nenhuma intervenção sobre educação/política educativa no debate parlamentar.

O PS e o PCP apresentaram moções de rejeição ao programa de governo. As moções, sem que nos seus textos se fizesse qualquer menção a medidas de política educativa, apresentadas e votadas a 28 de agosto de 1987, foram rejeitadas (ver Anexo 3).

No decurso do mandato do XI Governo Constitucional foi utilizado por três vezes o instrumento de fiscalização política da interpelação, duas vezes por iniciativa do PS e uma vez por iniciativa do PCP. Foi apresentada, ainda, por iniciativa do PS, uma moção de censura ao governo.

Na reunião plenária de 2 de junho de 1989 realizou-se, justamente, o debate sobre política geral visando o balanço e a apreciação política da atividade global do governo suscitado pela interpelação do PS ao governo. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de António Barreto (PS), Jorge Sampaio (PS; abertura do debate da interpelação), Herculano Pombo (PEV), Isabel Espada (PRD) e António Filipe (PCP); do lado do governo estiveram a cargo do ministro da Educação Roberto Carneiro e do primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva (encerramento do debate da interpelação).

Esta interpelação serviria, como explicou o PS, para chamar a atenção para a política do Governo do PSD, que conduziu o sistema educativo “a uma das maiores crises de sempre” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4548), por contraste com os vetores principais da alternativa do PS para a

educação, que apontariam para o “efectivo cumprimento a escolaridade obrigatória, a democratização do acesso ao ensino e à formação profissional, a criação de uma escola a tempo inteiro, a efectiva luta contra o insucesso escolar, a articulação entre educação, trabalho e vida activa, a construção de uma escola aberta à sociedade, com autonomia e responsabilidade” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4549).

Adicionalmente, para o PS o governo e o ME “diminuíram, humilharam e, finalmente, alienaram os professores” tornando a reforma educativa para “além dos defeitos graves que já tinha (...) numa impossibilidade” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p. 4584). Especificamente sobre a ideia de uma escola com valores e a sua concretização prática, o PS manifestou “sérias dúvidas quanto (...) ao carácter enormemente aleatório de uma escola que não é neutra, que assumidamente defende valores e tenta veicular valores e que depois se traduzem através de uma sala de educação cívica” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4587).

Do lado do PEV sublinhou-se a decepção relativamente às ações implementadas para combater o insucesso escolar em Portugal e o analfabetismo. Valorizando o *professor*, lamentou o benefício da dúvida concedido ao programa de governo, que o tempo mostrou ter sido imerecido. Como explicou o PEV:

Depois de ouvir o Sr. Ministro Roberto Carneiro, durante a discussão do programa do Governo, prometer (...) reformas de fundo, grandes reformas para a educação, grandes reformas no sentido da dignificação da profissão docente (...). Como se viu, como se verifica, passados dois anos o Sr. Ministro Roberto Carneiro, a estas promessas, disse: “Não”. (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4561)

Benefício da dúvida, arriscado e perdido para o PEV, tal como, têm perdido “professores e muitos milhares de alunos e suas famílias” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4579).

Também o PRD se referiu à questão da sinceridade para sublinhar que quando “se diz uma coisa (...), mas (...) depois essas declarações de vontade não passam disso (...) é que não pode haver a mínima confiança por parte da população no ministro da Educação” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4580).

O PCP destacou, por seu turno, o mutismo do governo às razões “dos profissionais da educação”, numa atuação em que o governo “decide primeiro e limita-se depois a ouvir protestos, ficando inflexível e surdo às razões que são apresentadas” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4581)

Na resposta à interpelação dos partidos políticos, o ministro da Educação Roberto Carneiro enfatizou a vontade de mudança dos portugueses de que o governo não seria “mais do que simples intérprete” e “a aposta na reforma do sistema educativo (...) como imperativo indeclinável” dessa vontade coletiva (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4577). Já quanto à execução da política educativa, reiterou, que as ações do governo procuraram:

Fazer da reforma educativa um espaço permanente de diálogo e de debate (...). Estamos perante uma reforma tranquila, baseada (...) na emergência de verdadeiras comunidades educativas; no apelo à participação; para que todos se sintam comprometidos naquilo que só vale a pena como compromisso de todos. (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4577)

Lembrou, depois, algumas das ações de política educativa desenvolvidas no quadro dessa reforma: descentralização e desconcentração da administração educativa, com reforço do papel da administração regional, das autarquias locais e da escola, o apetrechamento em equipamentos educativos e novas tecnologias no ensino básico e secundário, o alargamento das oportunidades de educação de adultos e da rede de escolas profissionais e, ainda, a implementação do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) merecendo o “encorajamento de peritos independentes (...) designadamente da CEE e da UNESCO” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4578), de medidas legislativas de valorização e reforço da língua portuguesa e de reorganização curricular do ensino básico e secundário.

Ao nível do ensino superior, destacou o lançamento de novas escolas na rede do ensino superior politécnico e de novas universidades, incluindo a Universidade Aberta, e a homologação dos seus estatutos na sequência da aprovação da lei da autonomia universitária, bem como, a implementação de um novo regime de acesso ao ensino superior e “no que interessa à liberdade de aprender e ensinar” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4578), a aprovação do estatuto do ensino superior particular e cooperativo.

Centrou-se, por fim, nas ações de valorização do *professor*, demonstrativas “do respeito que (...) merece a profissão docente e a [sua] valorização profissional e humana” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4578), realçando, em particular, as ações desenvolvidas para a estabilização dos professores de nomeação provisória, a profissionalização em serviço e o estatuto da carreira dos educadores, e dos docentes dos ensinos básico e secundário.

O primeiro-ministro Cavaco Silva reiterou, no encerramento do debate suscitado pela interpelação do PS, que o governo assumia “como imperativo essencial, a modernização do País” e a prossecução “do grande esforço de valorização dos recursos humanos através da educação e da formação profissional” (DAR, I Série, n.º 92, 1989, p.4599).

O PS apresentou, em outubro de 1989¹¹⁰, uma moção de censura ao governo sobre a condução da política governativa. Durante o debate parlamentar sobre esta moção com os partidos políticos não se discutiram assuntos de política educativa, nem esteve presente o ministro da Educação e Investigação Científica. A moção, votada na reunião plenária de 20 de outubro de 1989, foi rejeitada (ver Anexo 5).

¹¹⁰ O texto da moção foi oficialmente publicado em 21 de outubro de 1989 (DAR, II Série A, n.º 2, 1989, p.52).

A iniciativa de fiscalização seguinte foi também da iniciativa do PS. Em 5 de junho de 1990 realizou-se o debate sobre a política sectorial centrada nos problemas da educação e da formação profissional¹¹¹ e particularmente do ensino superior e do respetivo acesso, suscitado pela interpelação deste partido político ao governo. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de António Barreto (PS; abertura do debate da interpelação), António Braga (PS), Julieta Sampaio (PS), António Filipe (PCP), Vítor Costa (PCP), Herculano Pombo (PEV), Adriano Moreira (CDS) e Francisco Barbosa da Costa (PRD); do lado do governo estiveram a cargo do ministro da Educação Roberto Carneiro, do secretário de Estado do Ensino Superior Alberto Ralha e do secretário de Estado da Reforma Educativa Pedro d'Orey da Cunha.

Sobre a ação do governo, o PS começou por salientar o “enorme abismo existente entre as palavras e os actos (...), mas muito especialmente a propósito da reforma educativa” e que “esta reforma está a patinar, ou a resvalar, no único sítio onde deveria exigir esforços sérios e criar raízes: na escola” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2718); situação que o PS exemplificou com vários casos, um dos quais o projeto da escola cultural, “modelo central da reforma” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p. 2674). Como explicou o PS:

O projecto era ambíguo, estranho e de qualidade duvidosa. Muito legitimamente contestado, foi considerado como o agente principal da reforma e acarinhado pelo Governo (...). Depois veio o reverso da medalha, igual ao anverso; como chegou, partiu! Após diferendo com o inspirador da ‘escola cultural’, o projecto acabou. (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p. 2674)

Outro exemplo, o acesso ao ensino superior e o impacto “destruidor” da ação educativa prosseguida na qualidade académica, em particular, com a admissão de alunos “com notas negativas e fraquíssimos currículos académicos” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2720). Outro, ainda, a Universidade Aberta e a formação aí ministrada aos professores e a sua transformação em instituição educativa com “cursos acelerados de qualidade duvidosa de ensinar a ensinar” e em que “a má qualidade e o ridículo são um insulto à capacidade daqueles a quem se destinam” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2745).

Sobre a escola de valores, o PS contraditou os seus benefícios, realçando que “não compete à escola impingir uma qualquer doutrina, portanto não se lhe deve impor nenhum projecto” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2738).

Finalmente, a propósito do CNE, o PS salientou que:

Tem havido alguma perversão: o Governo ouve o Conselho Nacional de Educação e desvia para ele uma boa parte do debate político que deveria ter lugar aqui (...) e desculpa-se, sistematicamente,

¹¹¹ Centramo-nos, somente, nos discursos sobre educação/política educativa.

perante a sociedade dizendo que o diálogo já foi feito no Conselho Nacional de Educação. Por outro lado (...) é a vontade directa e indirecta do partido maioritário e a do Governo que se reflecte na composição do Conselho Nacional de Educação e nas suas principais determinações”. (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2749)

O PS garantiu, depois, que continuará a lutar “contra os limites à acção fiscalizadora do Parlamento, que são reais” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2770), mantendo como prioridade central a educação para todos e o combate à desigualdade social, e a seguinte ideia de reforma educativa:

Um método gradual e permanente, estruturado no sistema educativo (...) uma reforma participada, elegendo o papel preponderante dos professores, cuja preparação séria, sob todos os pontos de vista, é condição indispensável. Uma reforma com prioridades (...) que vise, como objectivo irrecusável, a qualidade e o rigor do ensino; uma reforma, finalmente, que se destine explicitamente a reformar o que mais necessita ser reformado: a desigualdade social. (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2719)

O PCP salientou a marginalização e desvalorização do papel fiscalizador da acção governativa da AR em relação às questões centrais do processo educativo e a “degradação do estatuto social dos professores” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2734), contraditando sobre o respaldo normativo da reforma educativa que não era “a reforma de progresso para que apontam a Constituição da República e a Lei de Bases do Sistema Educativo, mas, ao invés, um pacote de medidas que renega princípios essenciais consagrados nesses diplomas fundamentais” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2746). Valorizando o *sucesso* escolar, o PCP salientou que, mesmo “nos raros segmentos” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2747) do sistema educativo em que se verificou alguma expansão, “a democratização e a garantia de qualidade têm sido sacrificadas à implantação de um sistema e de uma escola dual: escola privada, de excelência para as elites: escola pública, de insucesso para os filhos dos trabalhadores” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2747).

Também sobre a escola de valores manifestou o PCP a sua discordância; para o PCP à conceção do ministro da Educação de “escola empenhada” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, pp.2747-2748) corresponderá uma escola controlada ideologicamente e administrativamente pelo Estado.

Quanto aos restantes partidos políticos, o PEV centrou-se na falta de alcance das acções de combate ao analfabetismo, o CDS na insuficiência dos instrumentos de integração social (e.g. família, Igreja, forças armadas) que “se debilitaram, perderam conteúdo e caminharam para conceitos nominais (...). Estamos numa época de pluralismo e bivalência das escalas de valores; a sociedade é de opinião e de pluralismos e os instrumentos de integração não foram reinventados” (DAR, n.º 82, I Série, 1990, p.2741), e o PRD na “falta de concretização de “políticas pragmáticas

e consequentes, que lhes permitam encarar [à infância e juventude], com optimismo, os desafios que a integração europeia lhe irá colocar (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p. 760).

O ministro da Educação Roberto Carneiro contestou as críticas dos partidos políticos, reiterando que a política educativa obedeceu “a uma estratégia sistemática, meticulosamente planeada e implementada, largamente discutida e negociada” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2723). Reiterou, ainda, que “não queremos uma escola neutra,” mas “escolas de projecto livremente articulado, elaborado e executado pelas próprias comunidades escolares” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2735), e sobre os professores que “a mudança do estatuto social não se faz por decreto ou por acto normativo” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p. 2737). Antes a valorização do *professor*,

Faz-se através de uma batalha pedagógica (...). Quando os professores tiverem uma imagem social menos degradada, um estatuto social mais levantado, mais digno, à luz e aos olhos da população, teremos ganho, estou convencido, a batalha administrativa, normativa e jurídica do estatuto social dos professores”. (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p. 2737)

Valorizando a família, lembrou que “nenhuma política educativa completa, global e integrada pode esquecer o papel da família. A família é a primeira entidade educadora numa sociedade” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2767).

Em linha com o Roberto Carneiro, o secretário de Estado do Ensino Superior Alberto Ralha salientou que o processo de reforma encontrou “adequada tradução” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2728) no que se refere ao ensino superior universitário e politécnico, público, particular e cooperativo e visou, quer o alargamento quantitativo (alunos, cursos e instituições), quer a sua extensão a novas áreas. Já o secretário de Estado da Reforma Educativa Pedro d'Orey da Cunha salientou os benefícios de “ações cruciais” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2760) para a melhoria qualitativa do sistema de ensino, como as relacionadas com o lançamento da reforma curricular, a formação contínua dos professores, a reformulação da rede escolar e a gestão dos estabelecimentos de ensino. Valorizando o *sucesso*, salientou, ainda, as inovações de carácter nacional, em particular, as destinadas a combater o *insucesso* (e.g. PIPSE) que “pela sua riqueza, bem podem já definir a década de 80 como a grande época de inovação educativa” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2760), o desenvolvimento das várias modalidades de ensino (e.g. educação pré-escolar, ensino português no estrangeiro) e “a grande revitalização dos ensinos técnico e profissional” (DAR, I Série, n.º 82, 1990, p.2760).

Um mês mais tarde, na reunião plenária de 3 de julho de 1990, realizou-se o debate de política geral, centrado no agravamento das desigualdades na sociedade portuguesa e as políticas necessárias para lhe fazer frente, suscitado pela interpelação do PCP ao governo.

Os discursos, que se centraram sobre educação/política educativa e que de seguida apresentamos, estiveram, do lado dos partidos políticos a cargo de Jerónimo de Sousa (PCP), Lemos Damião (PSD) e Pedro Roseta (PSD); do lado do governo estiveram a cargo do secretário de Estado da Reforma Educativa Pedro d'Orey da Cunha e do ministro da Educação Roberto Carneiro, no encerramento do debate da interpelação.

Centrando-se nas desigualdades sociais e na valorização do *sucesso* escolar, o PCP contraditou os benefícios da política prosseguida pelo governo no campo da educação e do ensino ao negar “o acesso à educação e ao sucesso educativo cada vez mais aos filhos dos trabalhadores e, em geral, aos jovens sem condições económicas para suportar os encargos que são exigidos” (DAR, I Série, n.º 94, I 1990, p.3204). Também no ensino superior, segundo o PCP, a política educativa prosseguida “acentua as desigualdades numa prova geral de acesso arbitrária, desnecessária e assente em padrões culturais e de avaliação que, longe de serem neutros, acentuam clivagens determinadas pelo meio económico e social de origem” (DAR, I Série, n.º 94, 1990, p.3204).

O PSD, em desacordo com o PCP e manifestando a sua concordância com a política educativa prosseguida de valorização do *sucesso* escolar, enumerou as ações desenvolvidas pelo governo (e.g. alargamento da rede escolar, do número de vagas no ensino superior público, do número de alunos matriculados no ensino secundário, da ação social escolar, implementação do PIPSE) paradigmáticas do desenvolvimento de “uma política de sucesso, pois o nosso objectivo é, de facto, combater o insucesso escolar” (DAR, I Série, n.º 94, 1990, p.3204).

Também o secretário de Estado da Reforma Educativa Pedro d'Orey da Cunha, reiterou que a reforma educativa foi, fundamentalmente, uma reforma das condições de acesso à educação e das condições de *sucesso* na educação e elencou as ações desenvolvidas (e.g. PIPSE, Novas Tecnologias, Apostas Novas) ou a implementar (e.g. Educação para Todos), visando esse desígnio. Defendeu ainda que a igualdade de oportunidades se deveria exprimir em relação aos países da Comunidade Europeia; por isso, “uma das primeiras acções deste governo foi a de identificar indicadores de escolarização nos vários países da Comunidade comparativamente aos portugueses e, depois, estabelecer metas e identificar instrumentos financeiros e programas para conseguir atingir essas metas” (DAR, I Série, n.º 94, 1990, p. 3242).

Por seu turno o ministro da Educação enfatizou que “a grande solução que as sociedades modernas propõem para o problema das desigualdades entre os cidadãos, a grande solução que, de resto, o Governo apresentou é a via prioritária da educação e da formação” (DAR, I Série, n.º 94, 1990, pp.3248-3249). Enunciou ainda que a reforma que o governo empreendeu “para a radical transformação e desenvolvimento” (DAR, I Série, n.º 94, 1990, p.3249) do sistema

educativo trará como benefícios, não só a superação da desigualdade de oportunidades no país, mas, também, a superação da desigualdade de oportunidades educativas que separa Portugal dos restantes países comunitários.

O XI Governo Constitucional terminou o mandato no termo da legislatura, em 31 de outubro de 1991. Foi, recordamos, o primeiro governo português no estado democrático pós-25 de abril de 1974 e depois de aprovada, em 1976, a CRP, a conseguir manter-se em exercício de funções até ao final da legislatura.

9.3.2. XII Governo Constitucional

O XII Governo Constitucional, que tomou posse a 31 de outubro de 1991, constituiu-se com base nos resultados das eleições de 6 de outubro de 1991 que conferiram uma maioria absoluta ao PSD.

No capítulo do seu programa de governo dedicado à educação, enunciaram-se como princípios “o desenvolvimento, a expansão e a modernização do sistema educativo” orientados por “critérios de qualidade, inovação e de eficácia na utilização dos recursos” (DAR, II Série-C, n.º 1S1, 1991, p. 6(31)), devendo essa expansão trazer como benefícios “o reforço e alargamento da escolaridade obrigatória e (...) a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar”. (DAR, II Série-C, n.º 1S1, 1991, p. 6(31)), bem como, a modernização “para aproximar Portugal dos padrões comunitários de qualidade, eficácia e sucesso” (DAR, II Série-C, n.º 1S1, 1991, p. 6(31)).

Enunciou-se, ainda, o desígnio de desenvolver, por um lado, “os conteúdos ético e valorativo do ensino, reforçando a educação humanista, a dimensão estética e artística, a educação cívica e a formação pessoal e social” e, por outro, “tendo presente o papel da escola na preparação da sociedade portuguesa para responder aos desafios do futuro”, a orientação escolar, vocacional e profissional, e “uma política de educação tecnológica e profissional que seja fermento de uma melhor e maior capacidade de adaptação das novas gerações aos desafios das mudanças tecnológicas aceleradas” (DAR, II Série-C, n.º 1S1, 1991, p. 6(32)).

Quanto à reforma educativa, enunciou-se que a sua consolidação será prosseguida em função “da experiência evolutiva resultante da sua aplicação, nos aspectos pedagógico, científico e administrativo” (DAR, II Série-C, n.º 1S1, 1991, p. 6(31)).

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 13 e 14 de novembro de 1991. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de

Adriano Moreira (CDS), Nogueira de Brito (CDS), Jerónimo de Sousa (PCP), Lourdes Hespanhol (PCP), Octávio Teixeira (PCP), António Braga (PS), Isabel Castro (PEV) e Duarte Lima (PSD).

Na apresentação do programa na AR, o primeiro-ministro Cavaco Silva salientou ser o primeiro Parlamento a constituir-se após, simultaneamente, a vigência completa de uma legislatura e a repetição de uma maioria absoluta traduzindo “a opção inequívoca do povo português pela estabilidade e pela governabilidade” (DAR, I Série, n.º 4, 1991, p.36)

Afirmou, ainda, a disponibilidade do governo

Total e permanentemente, para o diálogo construtivo e de boa fé, tendo em vista alargar os domínios de consenso. (...). Somos a favor dos consensos (...). Mas é preciso que para todos fique claro (...) que temos um programa para executar (...) e que as propostas eleitorais que fizeram vencimento foram as nossas e não as dos partidos da oposição. (DAR, I Série, n.º 4, 1991, p.37)

Afirmou, também, que a educação continuará a ser uma prioridade da ação governativa demonstrada “pela atenção que até aqui dedicámos a este sector e o enorme esforço financeiro desenvolvido, quer nas infraestruturas, quer na formação dos agentes envolvidos” (DAR, I Série, n.º 4, 1991, p.42), e que “educar tem como finalidade não apenas instruir e preparar para a vida profissional, mas também possibilitar aos cidadãos acrescidas possibilidades de enobrecimento moral, cultural e cívico” (DAR, I Série, n.º 4, 1991, p.42).

Sobre a “reforma educativa profunda, cuja plena afirmação ocorrerá nos próximos anos” perspetivou que serão criadas “as condições para que os jovens portugueses nela encontrem as respostas para as suas necessidades e ambições de formação, de forma adequada à crescente complexidade da vida moderna” (DAR, I Série, n.º 4, 1991, p.42).

O ministro da Educação não interveio no debate parlamentar; silêncio assinalado pelo CDS que lamentou que “tenha entrado mudo neste debate e vá sair dele calado” (DAR, I Série, n.º 7, 1991, p.146) e pelo PCP que salientou o facto de “num debate de tanta importância como este (...) nenhum ministro das áreas sociais ter apresentado nesta Casa o programa para essas áreas” e que caberá à “comunidade educativa (...) julgar este silêncio” (DAR, I Série, n.º 7, 1991, p.147).

O CDS questionou depois o governo sobre o acesso ao ensino superior oficial e privado, e como será garantida a igualdade de acesso e a avaliação da qualidade desse ensino e, ainda, como será compatibilizado o rigor orçamental com uma “política expansionista” (DAR, I Série, n.º 4, 1991, p.47) da educação.

Já o PCP, destacando a *continuidade* programática com o anterior governo, sobre a LBSE referiu ser “sempre invocada, mas sempre incumprida” (DAR, I Série, n.º 7, 1991, p.126) e criticou a ausência de medidas dirigidas à erradicação do analfabetismo e à resolução dos “problemas gravíssimos de dinheiro, de instalações, de pessoal, de equipamentos e de segurança

com que se debatem as escolas preparatórias e secundárias” e da “asfixia financeira das universidades públicas” (DAR, I Série, n.º 7, 1991, p.126). Valorizando o *professor* relevou que a “necessidade urgente de valorização” da função docente não encontrava respaldo no programa de governo.

O PS, por seu turno, focalizou a sua intervenção na reforma educativa que “ficou na soleira da porta, (...) num estado muitíssimo delicado” (DAR, I Série, n.º 4, 1991, p.52), questionando o governo sobre a prossecução dessa reforma, num quadro de crescente “intranquilidade e crise no sistema educativo” (DAR, I Série, n.º 4, 1991, p.52).

Já o PEV contraditou que a modernização do sistema educativo, de forma a aproximá-lo dos padrões comunitários, possa ser alcançada sem medidas para o ensino pré-escolar, facto para o PEV “inédito num qualquer programa de governo da Europa” (DAR, I Série, n.º 6, 1991, p.102).

O PSD, partido que apoiava parlamentarmente o governo, em concordância total com as medidas de política educativa apresentadas, declarou o seu apoio ao governo.

O Partido da Solidariedade Nacional (PSN) não produziu nenhuma intervenção sobre educação/política educativa no debate parlamentar.

O PCP e o PS apresentaram moções de rejeição ao programa de governo. As referidas moções, sem que nos seus textos se fizesse qualquer menção a medidas de política educativa, apresentadas e votadas na sessão plenária de 14 de novembro de 1991, foram rejeitadas (ver Anexo 3).

No decurso do mandato do XII Governo Constitucional foi utilizado por três vezes o instrumento de fiscalização política da interpelação, uma vez por iniciativa do PS e duas vezes por iniciativa do PCP. Foram apresentadas, ainda, por iniciativa do CDS-PP e do PCP, duas moções de censura ao governo.

Na reunião plenária de 23 de janeiro de 1992, dois meses após a tomada de posse do governo, realizou-se, justamente, o debate sobre política educativa suscitado pela interpelação do PS ao governo. Os discursos, que de seguida apresentamos estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de Ana Maria Bettencourt (PS; abertura do debate da interpelação), Fernando Pereira Marques (PS), Guilherme d’Oliveira Martins (PS), Julieta Sampaio (PS; encerramento do debate de interpelação), António Granja (PSD), Marília Raimundo (PSD), Pedro Passos Coelho (PSD), Pedro Roseta (PSD), António Filipe (PCP), Manuel Sérgio (PSN) e Manuel Queiró (CDS); do lado do governo estiveram a cargo do ministro da Educação Diamantino Durão.

Na abertura do debate de interpelação, o PS realçou pouco conhecer sobre as “intenções e concepções” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.627) do governo sobre política educativa face à um programa “vago, por contraponto às promessas eleitorais” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.628), tal

como, o discurso do. ministro da Educação “vago, genérico, decepcionante aliás, quase parecia que não havia Lei de Bases do Sistema Educativo e que não estamos no decorrer da aplicação de uma reforma” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.651), e no encerramento do debate, com o PS a justificar o agendamento da iniciativa para “quebrar o muro do silêncio e a indefinição que existia na política educativa” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.659) e para desvendar se haverá *continuidade* ou *rutura* com a reforma e a política educativa do anterior governo.

Esta interpelação serviria, assim, para questionar o governo sobre a gestão da educação, a vida nas escolas e a reforma, os recursos humanos essenciais ao funcionamento do sistema educativo e a sua qualidade. Tratava-se para o PS de saber quais as medidas que seriam de facto implementadas para o ensino básico e para o alargamento e melhoria da qualidade do ensino secundário e da formação profissional “sectores da maior relevância para a modernização do País” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.629), e o acesso e a qualidade do ensino superior.

Sobre o ensino superior e, especificamente sobre a Prova Geral de Acesso (PGA), o PS afirmou ser contra “porque ela, de facto, não avalia os conhecimentos adquiridos na escola e aquilo que defendemos são provas que avaliem conhecimentos adquiridos nas escolas” e argumentou que “estudos sérios que, por exemplo, foram feitos no Conselho Nacional de Educação recomendaram que não se aplicasse o diploma do acesso ao ensino superior, porque era precipitado” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.637).

Tratava-se de saber, também, quais as medidas que seriam implementadas para garantir a qualidade nos diferentes níveis de ensino, entendida pelo PS na sua articulação à inovação e à experimentação, considerando que “o elenco das disciplinas de um currículo e os seus conteúdos e métodos são aspectos relevantes da política de um país, determinantes para a sua cultura e capacidade de inovação e desenvolvimento” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, pp.629-630). Interpelou, ainda, o governo sobre a situação do ensino da matemática e das línguas, “matéria muito importante no âmbito da livre circulação no mercado europeu” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.630) e que medidas serão de facto implementadas na educação pré-escolar e de segunda oportunidade, áreas “essenciais à questão da justiça social” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.630) e sobre a situação dos professores cujo “descontentamento (...) poderá pôr em causa a eficácia de qualquer reforma educativa” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.630), com a clarificação de medidas relativas aos estatutos, salários, relação com o emprego e condições de trabalho e, em particular, sobre a formação inicial e contínua dos professores do ensino básico e secundário.

Sobre esse assunto, criticando que se considerasse “como insulto que se diga, aqui, nesta Assembleia, que os professores necessitam de formação”, o PS defendeu que seria “um absurdo planear uma reforma sem formação de professores” e que não se podia “regredir 30 anos, quando

as ciências da educação eram proibidas em Portugal e não tinham dado importantes passos em matéria de qualidade educativa” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.630).

Ao longo do debate o PS interpelou, ainda, o governo sobre a educação especial (escolas públicas e colégios privados), as condições de funcionamento, pedagógicas e administrativas das escolas de dança, teatro e cinema, música, e Belas Artes, e a integração da educação artística nos ensinos básico e secundário, apoio social escolar e liberdade de escolha dos estudantes no acesso ao ensino superior público ou privado, bem como, sobre o desenvolvimento da rede da educação pré-escolar e a colocação de educadores, “um elemento essencial no combate ao insucesso escolar” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.652). Valorizando o *sucesso*, o PS contraditou os benefícios do PIPSE que “na maioria dos casos não terá passado de ‘brincar à caridadezinha’ (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.652) e do novo despacho sobre a avaliação dos alunos para garantir o cumprimento, com igualdade de oportunidades, da escolaridade obrigatória.

Tratava-se de saber, por fim, sobre a implementação da reforma, como seria desenvolvida a reforma curricular e qual seria “o seu contributo para a qualidade e modernização do ensino” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.630).

O PSD, por seu turno, questionou “o sentido político desta iniciativa do PS ao vir aqui avaliar a actividade do Governo” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.634) considerando, quer o tempo curto que mediou entre a tomada de posse e a interpelação, quer o seu “imediatismo tecnocrático” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.649). Como explicou o PSD:

A política não se pode esgotar no enunciado de um elenco de necessidades que todos, aliás, conhecemos: essa é uma atitude mais própria dos técnicos do que dos políticos. Só o pensamento e os valores dão coerência à acção política em geral e, evidentemente, à acção educativa. Só à sua luz é possível fazer uma hierarquização das carências, dos problemas, das prioridades. (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.649)

Em concordância com os princípios do programa de governo, o PSD defendeu a educação como um instrumento de integração, modernização e desenvolvimento nacional, com a qualidade, inovação e eficácia como critérios orientadores da escola e da reforma do sistema educativo, ressaltando a importância de uma gestão moderna, eficiente e que otimize a utilização dos seus recursos e onde “a administração da escola passe, também, a desempenhar um papel de relevo na sua transformação” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.655),

Defendeu a valorização do *professor*, “o elemento nuclear que determina a excelência escolar” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.655) e do *sucesso*, pela prossecução do PIPSE, o alargamento da oferta de educação pré-escolar, o aperfeiçoamento de instrumentos de apoio à educação dos deficientes e aos estudantes mais carenciados, acreditando nos seus benefícios para mais justiça social e “mais igualdade de oportunidades” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.655), a

estender à escolha da escola pública, particular ou cooperativa “para que a própria liberdade de aprender não seja coarctada” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.650).

Relativamente ao ensino superior, o PSD defendeu a PGA, sublinhando que “no contexto da reforma global do sistema educativo cumpre, e tem cumprido, um papel positivo” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.635) e, ainda, a redução do número de anos das licenciaturas, mestrados e doutoramentos satisfazendo “no mercado de trabalho, e na competitividade a que a sociedade portuguesa está cada vez mais exposta, uma oferta real pelo facto de os estudantes (...) saírem mais cedo para a vida activa, como o País necessita” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.658).

Para o PCP, “o rotundo falhanço da reforma educativa (...) impõe que se adoptem medidas que retomem o curso de uma reforma educativa democrática, de acordo com os valores, princípios e objectivos contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.647).

O PCP contraditou os benefícios da política educativa prosseguida pelo governo que acentuou injustiças e agravou carências e desequilíbrios ao nível da gestão escolar que “marginaliza a participação dos jovens, secundariza a dos professores e começa a revelar-se inaplicável” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.648), das condições de trabalho e da degradação das, da cobertura da educação pré-escolar, do ensino especial, da reforma curricular que se reduziu “a uma mera revisão de conteúdos programáticos” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.648), da formação, carreira e remuneração dos professores, dos encargos e apoio social para os estudantes e as famílias, sem que a gratuidade real dos nove anos de ensino básico e obrigatório tenha sido concretizada, e do acesso ao ensino superior público baseado numa PGA, que o PCP propõe extinguir, e em *numerus clausus*. Valorizando o *sucesso* escolar assinalou que foi “eliminada administrativamente a expressão pública de insucesso escolar, traduzida nas reprovações, sem que sejam combatidas as causas reais do insucesso” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.648).

O PSN, interpelou o governo sobre o funcionamento do ensino especial, e os pagamentos aos colégios privados.

O CDS, por seu turno, chamando à atenção para a sua proposta de cheque de ensino, contraditou que fosse possível resolver o financiamento do ensino superior “sem resolver o problema dos contribuintes que pagam o ensino dos seus filhos duas vezes, uma por via dos impostos, outra por via das propinas, quando exercem o seu direito de escolha e escolhem um ensino não público” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.654). Sobre outras medidas de política educativa a desenvolver, o CDS manifestou o seu apoio ao governo desde que se “racionalizem gastos e custos, mas sem demagogia”, realçando que não alinhará “com críticas sistemáticas ou com a enunciação miserabilista das carências conhecidas sem apontar alternativas” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.654)

O ministro da Educação reiterou a *continuidade* do “processo de desenvolvimento para a modernização do sistema educativo português” e de “implementação decisiva da reforma educativa”, com o desenvolvimento prioritário das seguintes ações: introdução de novas matérias e disciplinas no ensino básico e secundário, reforço da educação tecnológica, profissional e artística, do ensino superior politécnico e universitário e da formação pós-graduada, alargamento dos instrumentos financeiros de apoio aos estudantes dos vários níveis de ensino (bolsas de estudo, rede de residências e cantinas) e no ensino superior com a atualização progressiva das propinas e a atribuição de bolsas e, ainda, a regulamentação do estatuto da carreira docente.

Destacou a prioridade de garantir a igualdade de oportunidades de acesso e de combate ao insucesso escolar. Valorizando o *sucesso* destacou, também, o impacto do PIPSE no primeiro ciclo do ensino básico “que fez baixar percentagens de abandonos e de reprovações” e anunciou o início do Programa de Educação para Todos (PEPT), “mais abrangente e ambicioso, que pretende mobilizar globalmente a sociedade para o valor da escolaridade obrigatória de nove anos, o custo da falta de escolaridade e o erro resultante do abandono escolar precoce” (DAR, I Série, n.º 25, 1992, p.632).

Um ano depois, a 11 de março de 1993, realizou-se o debate sobre política geral centrado na política educativa suscitado pela interpelação do PCP ao governo.

Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de António Filipe (PCP; abertura do debate da interpelação), António Murteira (PCP), Apolónia Teixeira (PCP), José Calçada (PCP), Octávio Teixeira (PCP; encerramento do debate de interpelação), José Cesário (PSD), Pedro Roseta (PSD), Manuel Sérgio (PSN), Ana Maria Bettencourt (PS), António Martinho (PS), Fernando Pereira Marques (PS), Guilherme Oliveira Martins (PS), Julieta Sampaio (PS), Isabel Castro (PEV) e Adriano Moreira (CDS); do lado do governo estiveram a cargo do ministro da Educação Couto dos Santos, do secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário Joaquim Azevedo, do secretário de Estado do Ensino Superior Pedro Lynce e do secretário de Estado dos Recursos Educativos Bracinha Vieira.

Tendo como referência a LBSE, que abriu “uma perspectiva real de recondução da política educativa nacional ao respeito pelos princípios, valores e objectivos democráticos consagrados na Constituição da República” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1647), o PCP sublinhou na abertura do debate de interpelação a situação da educação como de “crise generalizada” e “caótica” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1646), a todos os níveis e ao longo do debate e no seu encerramento, a crítica e a contestação generalizada ao governo “não só pela política que prossegue na área educativa mas também pela forma de actuação e pelas atitudes assumidas” (DAR, I Série, n.º 47,

1993, pp.1660-1661) caracterizadas como de “pseudo diálogo feito de arrogância e de imposição unilateral de medidas iníquas” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1650).

Para o PCP, o ensino particular e cooperativo tornou-se “argumento ou álibi para uma encapotada e progressiva desresponsabilização do Estado no domínio da implementação (...) do sistema educativo público” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1675), com impacto ao nível da rede de estabelecimentos de ensino para o pré-escolar, da sua insuficiente taxa de cobertura e lugares abertos para educadores de infância, da insegurança, falta de equipamentos, sobrelotação e degradação das instalações das escolas do ensino do ensino básico e secundário, da falta de pessoal auxiliar e administrativo e, ainda, da ausência de ações de política educativa orientadas para a educação especial e a ação social escolar “que compensem seriamente as dificuldades de aprendizagem e de frequência escolar dos alunos provenientes dos estratos sociais mais desfavorecidos” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1649).

Para o PCP, a estes efeitos da política educativa prosseguida pelo governo, somava-se o descontentamento dos professores por inúmeras razões, incluindo as relacionadas com as condições de trabalho, e o seu estatuto e carreira.

Adicionalmente, para o PCP, o sistema de gestão trocou, “a participação real dos professores, dos alunos, dos pais e da comunidade (...) por um sistema assente na autoridade incontrolada de um director executivo que tudo pode e manda, com o esvaziamento dos órgãos participativos e democraticamente eleitos” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1648). O PCP criticou, ainda, as tentativas de transferir competências, não acompanhadas de meios, para as autarquias e questionou o governo sobre o papel do poder local e da futura regionalização em matéria de educação.

Ao nível do ensino superior público cujo desenvolvimento “é uma questão estratégica para o desenvolvimento nacional”, o PCP destacou o aumento das propinas contrariando “a progressiva gratuitidade do acesso aos graus mais elevados de ensino, que se encontra constitucionalmente estabelecida”, a distorção do “real sentido da autonomia universitária” e a restrição do seu alargamento “através de sistemas de *numerus clausus*, mais ou menos encapotados, que (...) introduzem graves injustiças no acesso ao ensino superior e que consolidam a posição de Portugal como o país mais atrasado da Comunidade Europeia ao nível da capacidade de oferta do ensino superior” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1649).

Sobre o valor do *sucesso/insucesso* escolar considerou “fictícia” e “fundada em estatísticas falseadas no seu real significado” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1647) a convergência do sistema educativo português com os sistemas educativos dos outros países da CEE em termos de sucesso na escola e dos níveis de escolaridade realizados.

Sobre a reforma curricular prevista na LBSE e que “deveria constituir um dos eixos fundamentais de democratização e modernização da escola portuguesa” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1648), o PCP destacou a incoerência e descoordenação na sua concretização, nomeadamente ao nível da área-escola, da articulação horizontal entre os programas das várias disciplinas e, sobretudo, do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, desadaptado das realidades educativas e sociais do país.

Já o PSD, considerando que a educação não se pode resumir apenas ao papel do Estado; antes é uma “tarefa que cabe a todos, desde as famílias aos agentes educativos, às autarquias, à sociedade civil” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1681), destacou “a abertura que a escola tem hoje para o meio envolvente” e os benefícios da política educativa prosseguida, quer para o professor “com uma carreira profundamente valorizada e virada para o futuro”, quer para o aluno que valorizou como o “centro de todo o sistema educativo” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1654).

O PSD insistiu, pela voz de um dos seus deputados, à semelhança do que havia ocorrido no anterior debate de interpelação, no “imediatismo tecnocrático” dos discursos dos partidos da oposição que transformam a discussão “de opções políticas fundamentais em mero catálogo de reivindicações não hierarquizadas”, que opôs à relação que devia existir com os “valores colectivos da comunidade”, sem os quais a ação política “é mera gestão que não pode dar resposta às expectativas multifacetadas” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1678).

O PSN centrou-se no ensino superior, em particular, na articulação entre as universidades e os politécnicos, e sobre as ações desenvolvidas de avaliação da qualidade e propinas, para sublinhar a incorreção normativa da sua aplicação que “viola a Constituição, que preconiza a gratuidade do ensino a todos os níveis” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1658).

O PS criticou a política educativa prosseguida pelo governo pela sua desorientação estratégica, falta de meios para combater as desigualdades e prevenir a exclusão do sistema educativo, manifestando dúvidas sobre o caminho percorrido em direção a um ensino de qualidade, tanto mais quanto, “estamos num momento muito grave de integração europeia, a competição vai ser feroz e o Governo não está a equipar os jovens portugueses para competir na Europa da livre circulação” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1659).

Sobre o modelo de avaliação dos alunos, apesar de defender alguns dos seus aspetos, considerou que as escolas portuguesas não estavam organizadas para sua aplicação, o que o tornará “completamente utópico” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, pp.1687-1688) se não existirem os meios para o implementar.

Valorizando o *sucesso* escolar, contraditou os benefícios da política educativa prosseguida que “não corrige as injustiças sociais, antes as agrava” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p. p.1668) e

relacionou a escola de insucesso e desmotivadora com o aumento dramático do trabalho infantil. O PS estendeu essa incapacidade em motivar para a reforma, para além das crianças e dos jovens, aos trabalhadores da educação (auxiliares da ação educativa, administrativos e professores), pais e autarcas.

Sobre o ensino superior questionou o governo sobre as ações desenvolvidas e relativas à formação inicial dos educadores de infância, dos profissionais e dos professores do ensino artístico com relevância para os docentes afetos ao ensino superior politécnico, sobre “uma má lei, inconstitucional, ainda por cima, como é a das propinas” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1669), a ação social escolar e, ainda, sobre, a difusão da língua portuguesa e do português no estrangeiro.

Em suma, para o PS “falta, efectivamente, uma política educativa” que valorize o *professor*, prepare “a nossa juventude para o ingresso na vida activa” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1685), responda “com rigor e espírito de justiça, aos problemas que nos estão postos numa sociedade em mudança, profundamente condicionada pela abertura ao exterior e pela modernização” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1668), e que seja capaz de:

Favorecer o desenvolvimento de competências básicas a partir do sistema educativo, garantir rigor e exigência na organização da aprendizagem, favorecer as pedagogias activas e os projectos pedagógicos abertos e diversificados, com uma autêntica avaliação aferida do sistema e métodos que evitem a penalização dos alunos. (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1668)

O PEV, para quem a política educativa prosseguida pelo governo era geradora de desigualdade, criticou a redução do investimento na educação, e as propinas no ensino superior público, e questionou o governo sobre a articulação entre as políticas educativas para o pré-escolar, o ensino especial, e o ensino artístico.

Para o CDS, um dos pontos críticos da política educativa, para o qual propõe a “doutrina do cheque escolar para fins domésticos” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1682) era o do relacionamento, dentro do sistema educativo, entre as instituições públicas e as instituições privadas do ensino superior. Como explicou o CDS:

A regulação das propinas legalmente em vigor precisa de se relacionar melhor com a justiça, e que a maior das injustiças está na maneira como o sistema condena tantas dezenas de milhares de alunos, grande número deles com excelência, a renunciar ao direito de entrar na rede pública do ensino por falta de capacidade física da rede, tal como os obriga a submeterem as vocações à oferta privada disponível. (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1682)

O ministro da Educação Couto dos Santos reiterou os três objetivos estratégicos da política educativa: aprofundamento da igualdade de oportunidades, fomento da qualidade e eficiência do sistema educativo, e reforço da qualificação dos recursos humanos, e salientou a necessidade de enquadrar a prossecução dessa política e da reforma educativa “num contexto internacional

caracterizado por uma forte integração das economias e pela aceleração das mutações tecnológicas” e em que a educação deve ser encarada como “factor decisivo para as adaptações estruturais requeridas para que a sociedade e a economia portuguesa melhorem (...) o seu posicionamento e a sua capacidade competitiva (...). Por isso a grande aposta tem de ser no sentido da eficácia e da qualidade” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1651).

Couto dos Santos, Joaquim Azevedo, Pedro Lynce e Bracinha Vieira reiteraram, igualmente, a concretização desses objetivos através do desenvolvimento da rede de ensino pré-escolar e do ensino particular e cooperativo não superior, do alargamento da taxa de escolarização, e do aumento da oferta de formação tecnológica, profissional e artística no ensino secundário, da construção e reabilitação do parque escolar e apetrechamento das escolas em bibliotecas, laboratórios, salas de trabalhos oficinais e outros equipamentos de apoio pedagógico e didático.

Sobre o novo regime de avaliação dos alunos, o secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário explicou o seguinte:

Perante as naturais dificuldades de aprendizagem (...), a escola básica não pode continuar a contrapor remédios administrativos (...). As escolas servem para educar e ensinar e para tratar, pedagogicamente, as dificuldades de aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Para apoiar normativamente esta mudança de rota do nosso ensino básico é que se instituiu um novo regime de avaliação dos alunos” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1672).

Já ao nível do ensino superior, em benefício da sua maior qualidade, eficiência e equidade, o secretário de Estado do Ensino Superior reiterou a prossecução de ações destinadas ao alargamento da oferta de cursos e do número de vagas, o reforço do apoio social aos estudantes, a clarificação do regime de prestação do serviço docente, a melhoria dos mecanismos de avaliação pedagógica e o reforço das garantias dos candidatos nas provas académicas, e dos mecanismos de mobilidade de estudantes, docentes e investigadores.

Adicionalmente, o ministro da Educação atribuiu ao ensino superior politécnico “um dos instrumentos fundamentais para a promoção do desenvolvimento regional” e a “forma mais rápida de inserção dos jovens diplomados no mercado de trabalho” uma “prioridade absoluta, nomeadamente nas suas componentes tecnológicas” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1652) e das escolas superiores de educação, ao nível da redefinição das suas funções para a formação inicial e contínua de professores.

Foi destacada, ainda, pelo secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário Joaquim Azevedo, a criação uma rede de centros de formação contínua resultante da associação das escolas, ação que para o governo significou pôr “pela primeira vez (...) de pé um programa de formação contínua com condições concretas para se desenvolver ao longo da década de 90” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1671).

Em suma, pela voz do secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário Joaquim Azevedo, o governo reafirmou “que existe um rumo para a reforma” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1671), cabendo ao Estado, como sublinhou o ministro da Educação Couto dos Santos, “no momento em que a escola vai ganhando progressiva autonomia face à Administração (...) o exercício de um verdadeiro poder regulador” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1691). Articulando a afirmação do país à qualidade do sistema de ensino afirmou que esta “não depende de um Governo, mas de um compromisso entre o poder político e a sociedade civil; de um diálogo entre a Administração e os agentes educativos” (DAR, I Série, n.º 47, 1993, p.1691).

Um ano mais tarde, na reunião plenária de 26 de maio de 1994, realizou-se o debate sobre política geral centrada na política educativa do governo e na concretização do direito dos jovens à educação e ao ensino, suscitado por nova interpelação do PCP ao governo.

Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de António Filipe (PCP; abertura do debate da interpelação), Octávio Teixeira (PCP; encerramento do debate de interpelação), Paulo Rodrigues (PCP), Ana Maria Bettencourt (PS), António Braga (PS), António Martinho (PS), Guilherme d'Oliveira Martins (PS), Julieta Sampaio (PS), Manuel Sérgio (PSN) e Adriano Moreira (CDS-PP); do lado do governo estiveram a cargo da ministra da Educação Manuela Ferreira Leite.

O PCP sublinhou na abertura do debate de interpelação a incapacidade da equipa ministerial da Educação para definir uma política de educação e a situação da educação como de “crise” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2493) e no seu encerramento, a “crescente desorientação” do governo e “a sua incapacidade congénita de dialogar com a sociedade e o avolumar das manifestações concretas do seu autoritarismo” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2526).

Defendendo o investimento no ensino público e a valorização do *sucesso* escolar “para contrariar a perpetuação das desigualdades sociais no acesso e sucesso escolares” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2496), contraditou os benefícios da política educativa prosseguida pelo governo que, para o PCP, contra “os princípios da democratização e da autonomia das instituições”, acentuou “desigualdades, injustiças e marginalizações sociais” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2526), com efeitos no acesso à educação pré-escolar, educação especial e ação social escolar para o ensino básico e superior, com o governo a faltar “escandalosamente às suas promessas de melhoramento” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2495), meios de financiamento, propinas e vagas no ensino superior, na desvalorização dos professores e, ainda, ao nível da direção, administração e gestão das escolas com “concentração de poderes nos directores executivos, desprezando a rica experiência que constitui a gestão democrática” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p. 2496).

No quadro das críticas à reforma educativa, o PCP destacou a avaliação dos alunos visando, no ensino básico, “empurrar os alunos o mais rapidamente possível para fora da escolaridade obrigatória e branquear as estatísticas do aproveitamento escolar” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2494) e, no ensino secundário, com a introdução das provas globais, visando reforçar a seletividade. Destacou, ainda, a concretização da reforma curricular com decisões a incidir “quase exclusivamente sobre programas e, portanto, (...) muito longe de uma verdadeira e coerente reforma curricular” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2524).

Para o PCP, não só a reforma era objeto de contestação visível nas críticas e dúvidas das associações de estudantes e de pais, de sindicatos de professores e órgãos consultivos como o CNE, como se afastava da Lei, revelando a incapacidade do governo “para levar a cabo a democratização do ensino, preconizada na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2524).

O PCP criticou, ainda, a inexistência de ações que contemplem a obrigatoriedade da frequência do ensino pré-escolar e a sua inclusão na escolaridade obrigatória como condição de *sucesso* dos alunos e, ainda, o silêncio do governo sobre as ações dirigidas aos alunos que necessitam do apoio da educação especial.

Considerando “chocante comparar a situação das escolas portuguesas com as escolas da maioria dos países da União Europeia” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2520), o PS criticou a indiferença do governo, quer relativamente à pobreza, com os orçamentos de funcionamento mais baixos de todos os países da OCDE, sobrelotação, desumanização e falta de condições de trabalho nas escolas, quer relativamente aos resultados dos alunos nos testes internacionais sobre as aprendizagens, que os colocaram nos piores níveis, sobretudo no domínio da matemática, ao contrário de outros países em que “os resultados deram origem a ações visando a melhoria do funcionamento das escolas (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2519). O PS criticou, também, o facto de o governo não ter implementado “estratégias reformadoras visando a adaptação das escolas à composição social da população discente” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2520), em particular, dos alunos das camadas mais desfavorecidas e defendeu a opção “tomada por quase todos os partidos socialistas europeus, (...) de criar as zonas de educação prioritária, as chamadas políticas prioritárias, que não permitem que seja um equívoco o acesso à escola de muitas camadas de alunos” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2521). Criticou, ainda, a indefinição e incerteza, quer relativamente às ações a desenvolver de formação inicial e contínua de professores nas ESE e nos CIFOP, quer às ações de formação contínua nos centros de formação de professores das associações de escolas. Valorizando o *professor*, sublinhou a necessidade de dignificar, respeitar e mobilizar a profissão docente.

Neste debate o PS introduziu a sua proposta de Pacto Educativo, isto é, da adoção de “um novo método de acção nos domínios da educação e da formação” com “a criação de consensos mobilizadores envolvendo os agentes educativos e a sociedade” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2513). Com explicou o PS:

Temos, por isso, falado da ideia de um ‘pacto educativo’ pelo qual as prioridades, os meios e os objectivos sejam assumidos de forma clara pelos governos e também pela sociedade, (...) no respeito pelo direito à educação e pela liberdade de ensinar e aprender. (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2513)

O PSN interpelou o governo sobre a reforma do sistema educativo e as suas dificuldades de concretização salientando “que não é suficiente a formação contínua dos professores, de molde a poder melhorar-se a qualidade do ensino” e, valorizando o aluno, salientou que nem os estudantes nem os trabalhadores-estudantes “participam suficientemente no acto educativo” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2522).

O CDS-PP, por seu turno, centrou-se na avaliação dos alunos propondo que se ultrapasse a simples avaliação teórica e que se faça um diagnóstico do estado real da situação, se fundamentem as decisões e se dê “um conteúdo fundamentado à afirmação geral de que o ensino é a primeira das prioridades” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2518). Considerou, em concordância com o governo, que “a exigência da qualidade deve ser intensificada”, as avaliações devem ser feitas com “periodicidade e rigor” e, ainda, que “não podem confundir-se as insuficiências dos serviços com o mérito dos processos de avaliação” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2519).

A ministra da Educação Manuela Ferreira Leite defendeu que a política educativa do governo se norteava pelo princípio da democratização e que devia continuar a centrar-se “na qualidade e eficácia do sistema educativo e na recuperação da sua plena credibilidade” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2497). Para que essa melhoria qualitativa fosse alcançada, “a formação dos professores é absolutamente decisiva e essencial” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2497). Essa formação, como explicou Manuela Ferreira Leite, devia visar:

O desenvolvimento da aptidão científica e pedagógica dos docentes, em função dos currículos e programas praticáveis no quadro da reforma. Não pode deixar de apostar-se numa formação inicial e numa formação contínua de grande qualidade, conciliada com o exercício pleno das funções docentes, constituindo um seu perfeito complemento. (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2497)

Já a eficácia do sistema educativo devia ser assegurada por “uma adequada avaliação de conhecimentos dos alunos” (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2498) uma vez que,

É através dos resultados da avaliação que se afere a preparação dos estudantes para a vida e para as exigências do mercado de emprego, pelo que estar contra uma avaliação séria e rigorosa é afectar os reais interesses dos estudantes, é hipotecar o seu futuro. (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2498)

Qualidade e eficácia a desenvolver no âmbito de um modelo institucional diversificado, que incluía as autarquias locais, as instituições particulares de solidariedade social (IPSS), as instituições privadas e cooperativas e as famílias, e se adequa através, nomeadamente, da afirmação do ensino médio e tecnológico, à evolução e exigências do mercado de emprego.

Por contraste com as referências à situação de crise, instabilidade e indefinição, a ministra da Educação valorizou a *continuidade* da política educativa e o *normal* “porque a verdade é que as escolas e as universidades funcionam normalmente, os estudantes estudam e os professores continuam dedicadamente a ensinar (DAR, I Série, n.º 77, 1994, p.2528).

O PSD e o PEV não produziram nenhuma intervenção neste debate de interpelação.

O CDS-PP apresentou em 14 de outubro de 1994 uma moção de censura sobre a execução do programa de governo. Durante o debate parlamentar sobre esta moção com os partidos políticos não se discutiram assuntos de política educativa, nem esteve presente a ministra da Educação Manuela Ferreira Leite. A moção, votada a 21 de outubro de 1994, foi rejeitada (ver Anexo 5).

Na reunião plenária de 20 de janeiro de 1995, o PCP anunciou a intenção de apresentar uma moção de censura ao governo. A moção foi retirada no decurso do debate parlamentar realizado a 26 de janeiro de 1995.

O XII Governo Constitucional terminou o seu mandato no termo da legislatura, em 28 de outubro de 1995.

9.3.3. XIII Governo Constitucional

Na introdução do programa do XIII Governo Constitucional, governo formado com base nos resultados das eleições de 1 de outubro de 1995 que conferiram uma maioria relativa ao PS, anunciou-se como “grande desígnio nacional para toda uma geração”, a educação e a formação (também designadas por binómio educação/formação) e reclamou-se a máxima prioridade do programa do governo para esta “aposta no futuro” (DAR, II Série A, n.º 2S1, 1995, p.2).

O projeto de “mudança de rumo na política nacional” (DAR, II Série A, n.º 2S, 1995, p.2), que o programa de governo propunha acomodar, almejando fazer da escola “o centro da actuação e do empenhamento dos agentes políticos e educativos” (DAR, II Série A, n.º 2S, 1995, p.3) foi acolhido no programa do governo sob a denominação de Pacto Educativo.

No capítulo do programa do governo dedicado à educação e às suas grandes orientações justifica-se esse Pacto pela necessidade de “substituir a confrontação pelo diálogo construtivo”, através de um projeto que enfoque as mudanças na educação como devendo ser “graduais, centradas nas escolas e nas comunidades educativas, sujeitas a avaliação e a um processo constante e participado de ajustamento à realidade (DAR, II Série A, n.º 2S, 1995, p.57). Marcou-

se, assim, nestas referências ao gradualismo, à comunidade educativa, à participação na base, admitindo uma implementação *bottom-up*, um contraste com o discurso sobre o projeto urgente, total e de mudança *top-down* da Reforma Educativa de Roberto Carneiro e, portanto, a *ruptura* entre políticas educativas. Estes pontos de apoio do Pacto Educativo serão mencionados nos discursos, quer do primeiro-ministro António Guterres durante a apresentação do programa do governo, quer do ministro da Educação Eduardo Marçal Grilo, no debate parlamentar.

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 7, 9 e 10 de novembro de 1995. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro António Guterres e do ministro da Educação Eduardo Marçal Grilo; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Fernando Nogueira (PSD), Nuno Correia da Silva (CDS), António Filipe (PCP), Fernando de Sousa (PS), Fernando Pereira Marques (PS) e Sérgio Sousa Pinto (PS).

Na apresentação do programa do governo na AR, o primeiro-ministro António Guterres explicou como se articularia a educação com outras políticas, numa rede com as seguintes complementaridades:

Uma educação coordenada com a formação profissional (...). Uma educação que é produto de uma cultura, mas factor decisivo de valorização dessa mesma cultura (...). Uma educação que é condição de eficácia para a investigação científica e tecnológica, mas cuja eficácia exige a qualidade científica do ensino, vivendo paredes meias com a investigação. (DAR, I Série, n.º 3, 1995, p.36)

O primeiro-ministro nesta apresentação antecipou, ainda, o conjunto dos benefícios esperados/impacto da política educativa a prosseguir e que serão também arrolados e articulados a medidas de política educativa pelo ministro da Educação Marçal Grilo, no debate parlamentar: garantir uma educação para todos, aumentar a qualidade e a justiça (equidade), a responsabilização dos serviços públicos de educação e a participação ativa da sociedade.

Na sua apresentação do programa do governo sobre educação, Marçal Grilo valorizou o contributo da educação para a eficácia social; aliando no discurso pedagógico oficial a educação ao desenvolvimento, justificou a prioridade dada à educação como “uma exigência da sociedade aberta de conhecimento e informação em que vivemos, na qual as qualificações pessoais constituem as melhores vantagens comparativas” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.115).

Retomou, depois, articulando a participação à democratização e elegendo a primeira como seu fundamento, o tema do Pacto Educativo e dos alicerces que deverão sustentar a sua celebração: negociado numa geometria variável, com parceiros sociais e educativos, de decisão participada (para as tarefas, as responsabilidades, os direitos e os deveres) e mobilizando toda a comunidade. Explicou, a seguir, o edifício; partindo da complexidade e heterogeneidade dos problemas,

apontou soluções de desenvolvimento da educação e da melhoria da sua qualidade que, à medida desse padrão procuram enlevar diferentes orientações, objetivos, compromissos e valores. Como explicou:

A complexidade do nosso tempo obriga a ligar liberdade e justiça através da diversidade — em nome da autonomia individual e da solidariedade voluntária e responsabilizadora. ‘Escolas para o Século XXI’ — eis um projecto aberto que estamos a preparar e que poderá constituir um incentivo à criação de comunidades educativas, onde a cidadania e a qualidade de vida, o diálogo de saberes e a compreensão do mundo e da vida possam cruzar-se e ser devidamente valorizados. (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.115)

Este projeto, para além da necessária coordenação com outras políticas (qualificação, emprego, ciência, tecnologia e cultura) ambicionava, também, ampliar relações (entre lugares para e da educação, saberes e protagonistas do processo educativo). Neste contexto, como enunciou:

Não podemos esquecer os pais, as famílias, os autarcas, as organizações não governamentais, a vida associativa — em suma, a sociedade civil — têm a maior importância numa nova relação que tem de se estabelecer entre a escola e a vida. A escola deverá, assim, existir com as portas abertas à sociedade. A educação permanente para todos (...) obriga a essa nova relação entre educação formal e não formal, sem fronteiras rígidas nem muros. (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.115).

É no meio desta malha de elencos, atribuídos a uma escola atarefada¹¹², que são introduzidos, entre laçadas que acabam por os diluir, os valores da educação: do *professor* motivado, ativo, criador e competente, com condições de carreira e desempenho das tarefas educativas que lhe proporcionem estabilidade e dignidade, do *equilíbrio*, pela continuidade educativa do pré-escolar ao ensino superior e da *cultura*, nomeadamente, através de um currículo que alie a dimensão cultural, artística e o ensino experimental.

Marçal Grilo, numa lógica que inscreve a democratização e a excelência como faces da mesma moeda, discursou, também, sobre o impacto esperado da política educativa a prosseguir: elevar a equidade, a qualidade e a eficácia no processo educativo. Benefícios a alcançar através de um conjunto de medidas de cariz funcionalista, como por exemplo, as de replicar as boas práticas de escolas identificadas como centros de excelência, implementar um sistema de avaliação do ensino independente (com avaliadores - peritos) para divulgação pública dos resultados alcançados, introduzir no ensino particular e cooperativo novos padrões de rigor e qualidade e descentralizar responsabilidades (para as autarquias e regiões administrativas), para chamar a Administração à “eficácia, à prestação de contas e à proximidade dos cidadãos” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.115).

¹¹² Imagem que decalcámos de Correia (2000).

O PSD, na sua intervenção no debate parlamentar, começou por esbater as diferenças entre o Pacto Educativo e a Reforma Educativa, considerando essa *continuidade* presente no programa do governo que “não apresenta mudança relevante em relação ao que foi pensado, proposto e posto em prática no quadro da reforma da educação concebida, desencadeada e apoiada pelo Governo do PSD, designadamente a partir do Programa do XI Governo Constitucional, que este segue, de resto, de perto” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.67). O PSD, depois de pedir detalhe e concretização para algumas das medidas anunciadas, focalizou-se na atitude do Governo orientada para a procura de um acordo mobilizador e aberto em torno do Pacto Educativo, como se esta procura escondesse falta de rumo e quisesse desresponsabilizar o governo da condução dos assuntos políticos.

Já ao CDS interessaram, sobretudo, os impactos anunciados de elevar a qualidade e a eficácia (pelo controlo de resultados) no processo educativo e foi, justamente, sobre o alcance das medidas para reforço da exigência para com os professores e com os alunos que questionou o Governo. Em causa estaria, no primeiro caso, a participação dos professores nas tarefas de gestão escolar, em detrimento da sua “vocação pedagógica” e a suspensão anunciada da avaliação do seu desempenho, que “só serve a quem é irresponsável, a quem não cumpre e deixa absolutamente frustrados os professores que vivem a sua função com a responsabilidade de quem sabe que está a formar gerações para o futuro” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.118). No segundo, a avaliação das aprendizagens no ensino secundário contra “o laxismo em que temos vivido até aqui, em que é permitida a transição de ano para alunos que não obtiveram aprovação nas matérias básicas da sua formação, a matemática e a português” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.118).

Também para o CDS, a atitude adotada pelo governo visando a construção consensual do Pacto Educativo, foi encarada com ceticismo. Como declarou um dos seus deputados “...louvo o espírito de abertura e de diálogo com que vem a esta Assembleia (...) Mas uma coisa é vir de espírito aberto, outra completamente diferente é vir de espírito vazio” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.118).

O PCP questionou o ministro da Educação sobre as medidas visando elevar a qualidade e a eficácia (pelo controlo de resultados) no processo educativo, contraditando que as mesmas pudessem vir a produzir esses impactos. Centrando-se na necessidade de garantir a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior a todos os alunos, questionou o governo, igualmente, sobre as medidas dirigidas ao ensino superior público e ao seu financiamento. Quanto ao projeto do Pacto Educativo, o PCP manifestou dúvidas, quando afirmou que em lugar algum se esclarece “o que espera o Executivo de tal pacto, com quem o quer celebrar, com que conteúdo e para quê” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.113).

O PS questionou o ministro da Educação sobre as medidas relativas ao financiamento do ensino superior e como a participação dos estudantes nesse esforço poderia servir a “justiça e a equidade” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.116), sobre a “revisão negociada” do estatuto da carreira dos educadores e professores, tendo em vista a sua valorização e dignificação e a introdução, defendida pelo PS, de uma “cultura de avaliação periódica do desempenho dos professores” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.117). O PS pediu, ainda, uma concretização relativamente à educação artística e à possibilidade de surgir um suporte orgânico que permitisse articular esta componente do sistema educativo com a da política cultural, na medida em que é impossível, como defendeu, “criar novos públicos, novos profissionais portugueses nas várias áreas artísticas que possam dignificar, a nossa criatividade e a cultura nacional sem que seja devidamente valorizada, na política educativa, esta componente” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.119).

Só o PS, o partido que apoiava parlamentarmente o governo, se manifestou “inteiramente de acordo” com o projeto do Pacto Educativo “a ‘bandeira’ do PS desde há largos anos” (DAR, I Série, n.º 4, 1995, p.117).

No decurso do mandato do XIII Governo Constitucional foi utilizado por uma vez o instrumento de fiscalização política da interpelação. Na reunião plenária de 28 de novembro de 1996 realizou-se o debate sobre política da educação suscitado, justamente, pela interpelação do CDS-PP ao governo.

Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de Jorge Ferreira (CDS-PP; encerramento do debate de interpelação), Nuno Abecasis (CDS-PP; abertura do debate da interpelação), Nuno Correia da Silva (CDS-PP), Manuel Monteiro (CDS-PP), Maria José Nogueira Pinto (CDS-PP), Sílvio Cervan (CDS-PP), Castro Almeida (PSD), Jorge Roque Cunha (PSD), Lemos Damião (PSD), Pedro Pinto (PSD), Bernardino Soares (PCP), José Calçada (PCP), Luísa Mesquita (PCP), Heloísa Apolónia (PEV), António Braga (PS), Fernando Pereira Marques (PS), Isabel Sena-Lino (PS), Maria Celeste Correia (PS) e Natalina Moura (PS); do lado do governo estiveram a cargo do ministro da Educação Eduardo Marçal Grilo, da secretária de Estado da Educação e Inovação Ana Benavente, do secretário de Estado do Ensino Superior Jorge Silva e do secretário de Estado da Reforma Educativa Guilherme d'Oliveira Martins (encerramento do debate da interpelação).

Para o CDS-PP, a interpelação foi requerida para responsabilizar politicamente o governo “por um ano de estagnação e de paragem, quando não de retrocesso, no tão importante e estratégico sector da educação e, sobretudo, para debater e apresentar soluções políticas para o futuro” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.484), já que do Pacto Educativo proposto pelo governo à AR “nada saiu em concreto” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p. 484).

Faltando a *cultura* e o *saber-fazer*, para o CDS-PP o sistema de ensino não forma nem para o exercício da cidadania e da responsabilidade, nem para uma carreira profissional sintonizada com a vocação dos seus utilizadores. Neste enquadramento, em que o sistema educativo se mostra “incapaz de produzir os profissionais competentes e competitivos que o desenvolvimento do País exige” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p. 484), preparando “doutores com piores condições de sobrevivência no mercado de trabalho do que aqueles que não são doutores” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.496), o CDS-PP propõe “virar a escola para o mundo do trabalho” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p. 486), com a introdução no 3.º ciclo do ensino básico da via do ensino técnico-profissional e, ainda, a junção da educação e do emprego num único ministério.

Sobre o ensino superior politécnico, o CDS-PP criticou a proposta de lei apresentada pelo governo para a revisão da LBSE¹¹³ que iria “transformar os politécnicos em mais fábricas de licenciaturas” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p. 485) e acentuar “o rótulo ou o estigma de que o ensino politécnico é um ensino cientificamente mais pobre, menos qualificante” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.506). O CDS-PP criticou, ainda, a possibilidade aberta nessa proposta de permitir que as ESE passem a formar também professores para o 3.º ciclo do ensino básico, contraditando que a formação de professores e a qualidade dos professores beneficie com essa medida. Como explicou o CDS-PP:

A composição do corpo docente das escolas superiores de educação, em que escasseiam mestrados e doutorados, apontam no sentido de que as exigências de formação científica específica vão baixar, e muito (...). Não se pode aceitar uma baixa da qualidade científica na formação dos professores de um ciclo tão crucial (...). Portugal precisa de professores que saibam, de professores que ensinem. (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.485)

O CDS-PP centrou-se, depois, na necessidade de desenvolver ações que permitam aferir a qualidade e eficácia do sistema educativo, defendendo a alteração do regime de faltas, a realização de exames nacionais no final de cada ciclo para que não “seja mais difícil reprovar do que passar

¹¹³ Trata-se da Proposta de Lei n.º 47/VII de alteração dos artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, justificada pelo governo com a “necessidade de ampliar o esforço nacional no ensino superior de forma a responder às necessidades do País numa fase crucial do seu desenvolvimento, satisfazendo escalões de qualificação e motivação compatíveis com a construção europeia, estimulando níveis elevados de formação, reconhecendo e premiando a qualidade e a competitividade do subsistema do ensino superior, com o objectivo da sua progressiva internacionalização, e atendendo, assim, às aspirações da população portuguesa” (DAR, II Série A, n.º 41, 1997, p.726). As propostas de alteração incidiram nos domínios do acesso ao ensino superior (estabelecendo condições para que as instituições de ensino superior tivessem o papel determinante na seleção dos seus estudantes), no sistema de graus académicos (reconhecendo a possibilidade de as instituições de ensino superior organizarem cursos não conferentes de grau académico, e a existência de um sistema de graus comuns aos ensinos universitário e politécnico: o grau de bacharel e o grau de licenciado) e no sistema de formação inicial de professores (atribuindo às ESE a competência para a formação dos professores de todo o ensino básico). Esta iniciativa legislativa do governo dará origem à Lei n.º 115/1997 (Ver Anexo 7), marcando a primeira alteração à LBSE (ver, também, p.173 sobre a sua implementação).

um aluno que não sabe” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.501) e a extinção do 12.º ano de escolaridade, com as universidades a definir e a executar o sistema de avaliação de capacidades e conhecimentos para o acesso ao ensino superior; ações para credibilizar o sistema educativo e, assim justificadas:

Tem de acabar o laxismo no ensino. Tem de acabar a impunidade da irresponsabilidade. Tem de começar a era do rigor e da qualidade, porque quando os nossos jovens forem ultrapassados por espanhóis, franceses ou alemães na conquista de um posto de trabalho, eles não nos perdoarão (...) o facto de termos permitido que eles saíssem da escola sem saber. (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.486)

Defendeu, ainda, que a universalização da ação social escolar “no sentido de que têm de acabar as discriminações entre os jovens necessitados que frequentam o ensino público e os jovens também necessitados que frequentam o ensino particular e cooperativo” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.486), e o entendimento do sistema educativo como um “sistema de interesse público” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.514) que valorize o papel das famílias e o *sucesso*, em detrimento do sucesso formal, “obsessão” que sairá cara ao país “porque foi em nome dela que se deixou de avaliar correctamente os alunos e se facilitou na verificação do seu regime de assiduidade” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.525).

Também o PSD se centrou na proposta de lei apresentada pelo governo para a revisão da LBSE manifestou-se contra “estas alterações a conta-gotas (...) estes remendos”, sem que tivesse existido um debate prévio e alargado que permitisse “em conjugação com os partidos políticos representados na Assembleia, (...) uma alteração séria, profunda e participada da Lei de Bases do Sistema Educativo” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.501). Interpelou, também, o governo sobre ações a desenvolver de valorização do ensino politécnico, incluindo as relacionadas com instalações, início de aulas e apoio social escolar aos estudantes, e sobre a reforma da educação pré-escolar “uma das reformas que ainda não foi feita em Portugal” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.503) e a intenção anunciada pelo governo de elaborar uma lei-quadro da educação pré-escolar.

Sobre os professores, considerando que “têm sido dados alguns passos positivos” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.505) questionou o governo sobre ações a implementar relacionadas com a definição do seu perfil profissional, o novo regime jurídico da formação especializada de professores e o alargamento dos quadros distritais de vinculação que possam valorizar o *professor* de forma a que “possam sentir-se como parceiros e não como pessoas que estão talvez a mais num sistema (...). Desejamos que sejam acarinhados e não contestados” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.505).

O PCP, enunciando “o momento muito particular de contestação generalizada à política do Ministério da Educação” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.498) fundamentalmente pela ausência

de diálogo com professores e alunos, e sem “ter em conta, nas decisões tomadas, o que se ouve, aquela que é a vontade, a reflexão e os contributos dos vários intervenientes no processo educativo” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.505) com repercussões no alcance do Pacto Educativo, “um documento desarticulado, generalista, sem objectivos nem parâmetros de referência” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.517) e na proposta de revisão da LBSE “que veicula a diminuição da formação inicial dos professores, questionando a qualidade do ensino e o prestígio da profissão docente” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.516).

O PCP questionou, ainda, o governo sobre o financiamento do ensino, os contratos de associação e o ensino superior público, e a participação dos estudantes no processo educativo “que tem sido absolutamente descurada” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.505).

Valorizando o *sucesso*, o PCP refutou os benefícios da constituição de turmas com currículos alternativos “questionada por professores, por pais e pela generalidade dos investigadores da área das ciências da educação” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.516).

O PEV realçando, em linha com o PCP, que a política de educação prosseguida estava a “ser alvo de desagrado” e que “o tão propagandeado diálogo não está a realizar-se como prometido” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, pp.499-500) considerou que as ações implementadas, por um lado, priorizando a opção pelo sector privado, elitizaram a educação, por outro, não reduziram o impacto das condições socioeconómicas e das assimetrias regionais no abandono e insucesso escolar.

O PS refutou a existência do “cenário caótico” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.493) traçado no discurso do CDS-PP e que esse posicionamento discursivo obstaculizava a convergência de esforços entre partidos políticos para que pudesse ser estabelecido um pacto de regime sobre a educação que “é um bem nacional que deve estar acima das políticas partidárias” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.492).

O PS defendeu, ainda, a exigência e a qualidade como princípios da política educativa a prosseguir pelo governo, e que para garantir uma educação adaptada às exigências da sociedade e da informação e do conhecimento, e “para todos” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.513), impunha-se “ligar permanentemente qualidade e igualdade de oportunidades, exigência e democratização” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.501).

Sobre o Pacto Educativo, o ministro da Educação Marçal Grilo reafirmou o interesse do governo “em ultrapassar, com os restantes partidos, os grandes estrangulamentos que temos na educação” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.488), destacando as ações desenvolvidas, em linha com o programa do governo, nos domínios da expansão e consolidação da educação pré-escolar, do combate à exclusão e ao abandono escolar, da diversificação do ensino pós obrigatório, de

credibilização e dignificação do ensino superior politécnico, e de valorização das carreiras docentes. A dignificação do ensino superior politécnico foi também tematizada, a par da credibilização do ensino superior particular e cooperativo e da ação social escolar, pelo secretário de Estado do Ensino Superior Jorge Silva.

No seu discurso Marçal Grilo articulou as ações de diversificação do ensino pós-obrigatório à ligação exigida entre educação e formação “em razão das transformações das economias, da globalização, da mobilidade, da competitividade e dos seus limites, e em que a educação ao longo da vida se tornou indispensável” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.488) e ao emprego, tendo em conta as características próprias do mercado de trabalho português e dos estudos realizados sobre o assunto que “indicam que necessitamos (...) de técnicos intermédios, os quais se formam em dois tipos de instituição: nas escolas profissionais e nos institutos politécnicos” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.488); relação com o emprego subestimada também no ensino superior onde nível de especialização de muitos cursos e a desadequação das formações em relação aos empregos “alguns laivos de gravidade” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.497).

Sobre a qualidade sublinhou que não se media “apenas com indicadores locais, mas com indicadores internacionais onde somos comparados com os outros” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.508) e defendeu, ainda, os benefícios dos currículos alternativos ou adaptados, dos territórios educativos de intervenção prioritária e da fixação dos professores regulamentada no Estatuto da Carreira Docente para a promoção da igualdade de oportunidades.

Também a secretária de Estado da Educação e Inovação Ana Benavente se referiu à importância desses incentivos à fixação de professores em zonas difíceis e aos territórios educativos nas ações do governo pela igualdade de oportunidades. Sublinhou, ainda, a orientação descentralizadora subjacente a essas ações. Já sobre a análise comparada internacional dos resultados dos alunos portugueses salientou que:

Não esqueçamos a nossa história e a história das políticas educativas que nos deixam atrás dos países mais desenvolvidos nos resultados, nomeadamente, na língua materna e na matemática, mas os resultados têm de ser analisados tendo em conta os graus de instrução da população e também as condições em que se frequentam as escolas no nosso país. (DAR, I Série, n.º 14, p.521)

Realçou, ainda, o papel da escola para “assegurar aprendizagens para todos, não transformando as desigualdades sociais de partida em desigualdades escolares” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.520) e, valorizando *o sucesso* explicou que:

Sabemos que as primeiras aprendizagens na escola são fundamentais no sucesso ou no insucesso e que aí se joga o percurso escolar de cada criança. Daí, para além da educação pré-escolar, que espera a aprovação da lei-quadro neste Parlamento para concretizar uma nova fase na nossa história educativa, a nossa particular atenção ao primeiro ciclo. (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.520)

Também o secretário de Estado da Administração Educativa Guilherme d'Oliveira Martins defendeu a lei-quadro da educação pré-escolar, a necessidade de uma articulação estreita entre a educação, a qualificação e o emprego, e a revisão da LBSE proposta pelo governo “uma vez que o mundo evolui, a realidade evolui, é indispensável que (...) esteja adequada à realidade perante a qual nos encontramos” (DAR, I Série, n.º 14, 1996, p.526).

O XIII Governo Constitucional terminou o mandato no termo da legislatura, em 25 de outubro de 1999.

9.4. Deliberação política e resultados alcançados

Entre agosto de 1987 e setembro de 1999 continuou a ser significativo o número de iniciativas admitidas que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo (ver Anexo 7). Completaram essa sequência, como sintetizamos no Quadro 7, um total de 42 iniciativas legislativas, repartidas por 10 propostas de lei e 32 projetos de lei.

Quadro 7: Iniciativas legislativas apresentadas entre agosto de 1987 e setembro de 1999

Governos	Propostas de lei	Projetos de lei	Total
XI	3	15	18
XII	4	14	18
XIII	3	3	6
Total	10	32	42

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes na base de dados *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* da AR e detalhados no Anexo 7.

As 10 propostas de lei apresentadas foram aprovadas. Dos 32 projetos de lei apresentados, 13 foram aprovados e 19 foram rejeitados¹¹⁴. Das 42 iniciativas legislativas apresentadas, uma proposta de lei e oito projetos de lei foram aprovados, na generalidade e na votação final, por unanimidade.

As 42 iniciativas legislativas apresentadas deram origem a 13 leis, sete das quais com base em propostas apresentadas pelo governo, três com base em projetos apresentados pelos partidos políticos, e três com base na discussão conjunta, simultaneamente, de propostas apresentadas pelo governo e de projetos apresentados pelos partidos políticos.

¹¹⁴ O Decreto n.º 5/87 da AR sobre criação de vagas adicionais no acesso ao ensino superior, com origem em três projetos de lei sobre o mesmo tema apresentados pelo PSD, CDS-PP e PCP, não foi promulgado pelo presidente da República (o Tribunal Constitucional pronunciou-se pela inconstitucionalidade de todas as suas normas).

Quadro 8: Iniciativas legislativas aprovadas, rejeitadas e institucionalizadas em forma de lei entre agosto de 1987 e setembro de 1999

Tema	Proponente	Governo	Resultado	
Acesso ao ensino superior	CDS e PS	XI	Rejeitada	-
Acesso ao ensino superior	PCP	XI	Rejeitada	-
Acesso ao ensino superior (naturais e filhos de naturais em territórios sob administração portuguesa ou ocupados)	PS	XI	Aprovada	Lei
Autonomia das instituições de ensino superior (universidades)	Governo	XI	Aprovada	
Autonomia das instituições de ensino superior (universidades)	PS	XI	Aprovada ^a Unanimidade	
Autonomia das instituições de ensino superior (universidades)	PCP	XI	Aprovada	Lei
Autonomia das instituições de ensino superior (universidades)	PRD	XI	Aprovada ^a Unanimidade	
Autonomia das instituições de ensino superior (universidades)	CDS	XI	Aprovada ^a Unanimidade	
Direito de associação de pais/encarregados de educação (autorização legislativa)	Governo	XI	Aprovada	Lei
Estatuto e autonomia das instituições de ensino superior (politécnicos)	PS	XI	Aprovada ^a Unanimidade	
Estatuto e autonomia das instituições de ensino superior (politécnicos)	PCP	XI	Aprovada ^a Unanimidade	Lei
Estatuto e gestão das instituições de ensino superior (politécnicos)	Governo	XI	Aprovada ^a Unanimidade	
Estatuto/carreira docente (reconhecimento de grau académico)	PSD	XI	Aprovada ^a Unanimidade	Lei
Estatuto/carreira docente (vencimentos)	PS	XI	Aprovada ^a Unanimidade	Lei
Gestão das escolas (pré-escolar, básico e secundário)	PCP	XI	Rejeitada	-
Gestão das escolas (pré-escolar, básico e secundário)	PS	XI	Rejeitada	-
Manuais escolares (avaliação e certificação)	PS	XI	Rejeitada	-
Programas e manuais escolares (avaliação e apoios à edição)	PCP	XI	Rejeitada	-
Avaliação da qualidade das instituições de ensino superior	Governo	XII	Aprovada	Lei
Avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior	PCP	XII	Aprovada	
Ensino das línguas e educação tecnológica (3.º ciclo ensino básico)	PS	XII	Rejeitada	-
Financiamento do ensino superior (propinas)	Governo	XII	Aprovada	Lei
Financiamento do ensino superior (propinas)	Governo	XII	Aprovada	Lei
Financiamento do ensino superior (propinas)	Governo	XII	Aprovada	Lei
Rede de escolas (educação pré-escolar)	PCP	XII	Rejeitada	—
Ação social escolar	CDS-PP	XIII	Rejeitada	-
Ação social escolar (ensino superior)	PCP	XIII	Rejeitada	-
Ação social escolar (ensino superior)	PCP	XIII	Rejeitada	-
Acesso ao ensino superior (vagas adicionais)	PSD	XIII	Aprovada	
Acesso ao ensino superior (vagas adicionais)	CDS-PP	XIII	Aprovada	^b
Acesso ao ensino superior (vagas adicionais)	PCP	XIII	Aprovada	
Direitos de participação na vida escolar de pais/encarregados de educação	PCP	XIII	Rejeitada	-

Tema	Proponente	Governo	Resultado	
Educação pré-escolar (lei-quadro)	Governo	XIII	Aprovada	Lei
Emissão de certificados (ensino superior)	PCP	XIII	Rejeitada	-
Enquadramento jurídico do sistema educativo (alterações à LBSE ¹¹⁵)	Governo	XIII	Aprovada	Lei
Financiamento do ensino superior	CDS-PP	XIII	Rejeitada	-
Financiamento do ensino superior	PCP	XIII	Rejeitada	-
Financiamento do ensino superior	PCP	XIII	Rejeitada	-
Financiamento do ensino superior (bases)	Governo	XIII	Aprovada	Lei
Financiamento do ensino superior (reembolso de propinas)	PSD	XIII	Rejeitada	-

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes na base de dados *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* da AR e detalhados no Anexo 7.

Legenda: a) Unanimidade, simultaneamente, na votação na generalidade e na votação final; b) O Decreto da AR enviado para promulgação foi vetado pelo presidente da República (ver, também, Anexo 7).

Como se pode ler no Quadro 8, apresentado na página anterior, das propostas de lei que foram institucionalizadas em forma de lei, uma solicitava à AR a aprovação de autorização para o governo legislar sobre as *associações de pais/encarregados de educação*, centrando-se as restantes na *autonomia das instituições de ensino superior*, na *avaliação da qualidade das instituições de ensino superior*, no *financiamento do ensino superior*, na *educação pré-escolar* (lei-quadro) e no *enquadramento jurídico/bases do sistema educativo* (alterações à LBSE).

Como se pode ler, também, no Quadro 8, os temas dos projetos de lei apresentados pelos partidos políticos e institucionalizados em forma de lei foram o *acesso ao ensino superior* (naturais e filhos de naturais em territórios sob administração portuguesa ou ocupados), a *carreira dos professores*, a *autonomia das instituições de ensino superior* e a *avaliação das instituições de ensino superior*. De referir que as leis relativas à *autonomia das instituições de ensino superior* e à *avaliação das instituições de ensino superior* resultaram da discussão conjunta de propostas de lei apresentadas pelo governo e de projetos de lei apresentados pelos partidos políticos.

Por outro lado, verificámos que entre a aprovação na generalidade de uma iniciativa e a votação final global, o sentido de voto dos partidos políticos se modificou¹¹⁶ (ver, também, Anexo 7):

1. De voto contra para voto a favor: a) PCP e PEV, na Proposta de Lei n.º 44/VII do XIII Governo Constitucional sobre a *lei-quadro da educação pré-escolar*;
2. Da abstenção para voto a favor: a) PSD e CDS-PP, na Proposta de Lei n.º 44/VII do XIII Governo Constitucional sobre a *lei-quadro da educação pré-escolar*;

¹¹⁵ Alteração nos artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º sobre, respetivamente, acesso ao ensino superior, graus e diplomas conferidos no ensino superior, formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, e qualificação de educadores e de professores para outras funções educativas.

¹¹⁶ Não incluímos nesta análise as alterações do sentido de voto na apreciação conjunta de iniciativas legislativas.

3. Da abstenção para voto contra: a) PS, no Projeto de Lei n.º 598/VII do PCP, sobre a *garantia aos pais e encarregados de educação de melhores condições de participação na vida escolar e de acompanhamento dos seus educandos* (XIII Governo Constitucional);
4. De voto a favor para a abstenção: CDS-PP, no Projeto de Lei n.º 598/VII do PCP, sobre a *garantia aos pais e encarregados de educação de melhores condições de participação na vida escolar e de acompanhamento dos seus educandos* (XIII Governo Constitucional).

Neste eixo, recordamos, a análise do discurso incidiria nas intervenções dos partidos políticos, e do governo nos casos em que tal aconteceu, nas reuniões públicas da comissão permanente com competências especializadas na área da educação; textos que constituiriam o terceiro segmento do nosso *corpus* discursivo, funcionando as atas em suporte escrito produzidas por essa comissão como a sua fonte. Adicionalmente, por relação com os critérios de recolha e análise de informação que definimos e o objetivo de analisar o desfecho dos processos de deliberação, essas atas teriam de conter a descrição das deliberações públicas tomadas, isto é, das posições/propostas subscritas por cada partido político, e do governo nos casos em que tal aconteceu, as intervenções de cada partido político, e do governo nos casos em que tal aconteceu, fundamentando essas posições/propostas e, ainda, os resultados das votações por partido político.

O material de arquivo disponível (ver Anexo 8 e Anexo 9) não cumpria estes critérios de recolha, o que impossibilitou a apresentação de resultados sobre as deliberações tomadas nas reuniões públicas da CECC.

Na verdade, essas atas indicam os assuntos tratados, os autores das intervenções e os resultados das votações, mas não detalham de forma sistemática o seu conteúdo. As audições de membros do governo passam a ser gravadas em áudio, mas sem que todas as transcrições tenham sido incluídas nas atas das reuniões marcadas para esse efeito. Adicionalmente, a distribuição das iniciativas legislativas é realizada para apreciação em subcomissão, mas, também, em grupo de trabalho, como se assinalou, por exemplo, na Ata n.º 119, de 28 de março de 1990:

O senhor Presidente informou que deram entrada na Comissão o Projecto de Lei n.º 492/V, da iniciativa do PSD, sobre “reconhecimento do grau de bacharel aos actuais educadores de Infância e Professores do Ensino Primário”, o qual vai ser apreciado pelo Grupo de Trabalho designado “Ensino Superior”. (AHP, Atas da CECC, 5365, fl. 10-v.¹¹⁷)

Ou, por exemplo, na Ata n.º 117, de 17 de março de 1994:

¹¹⁷ Utilizámos a notação fl. e fl.-v, para atas com folhas só numeradas na página da frente e a notação p. ou pp. para atas com páginas numeradas na frente e no verso de cada folha.

Para se dar início à apreciação na especialidade dos diplomas relativos à avaliação do Ensino Superior, foi constituído um grupo de trabalho cuja principal função é a de proceder a uma arrumação sistemática das propostas apresentadas e preparar o debate na especialidade. (AHP, Atas da CECC, 478, Ata n.º 117, 17 mar. 1994, p.3)

Cada comissão, como vimos anteriormente (ver p.49) pode criar subcomissões para acompanhar matérias específicas inseridas no seu âmbito de competências. A entrada em funcionamento de uma subcomissão está dependente da autorização do presidente da AR e da comunicação prévia da sua designação e composição. Já a criação dos grupos de trabalho não carece dessa autorização nem da comunicação prévia da sua designação e composição.

Essa vantagem aberta pela possibilidade de constituição *ad hoc* dos grupos de trabalho foi, assim, assinalada na Ata n.º 6, de 9 de janeiro de 1996:

O Senhor Presidente [da CECC], tendo em conta a necessidade de se proceder à distribuição e apreciação de diversas solicitações dirigidas à Comissão, e perante o atraso que se está a verificar com a instalação das Subcomissões Permanentes, propõe que se constituam Grupos de Trabalho com as designações correspondentes às respectivas Subcomissões, que passam a funcionar provisoriamente em sua substituição. (AHP, Atas da CECC, 503/1, Ata n.º 6, 9 jan.1996, pp.1-2).

Por outro lado, essa possibilidade de constituição *ad hoc* não vincula a composição dos grupos de trabalho à representatividade dos partidos políticos na AR¹¹⁸, como se constata da leitura desta passagem da Ata n.º 61, de 20 de novembro de 1996:

Com vista à preparação da discussão na especialidade da Proposta de Lei Quadro da Educação Pré-escolar (...) foi constituído um Grupo de Trabalho composto pelos Senhores Deputados António Braga e Isabel Sena Lino, do PS; Castro de Almeida, do PSD; Luísa Mesquita e José Calçada, do PCP. O CDS/PP e os Verdes deverão também designar o seu representante neste Grupo de Trabalho. (AHP, Atas da CECC, 503/1, Ata n.º 61, 20 nov. 1996, pp.2-3)

Recordamos, ainda, que nem as subcomissões, nem os grupos de trabalho têm poderes deliberativos, e que o RAR¹¹⁹ nada refere sobre a obrigatoriedade de ser lavrada ata das suas reuniões, ou sobre a publicidade/abertura ao público dessas reuniões.

Por outro lado, os registos em ata sobre a criação desses grupos, apontam para o trabalho sobre um número alargado de matérias/domínios de política educativa, como se assinalou, por exemplo, na Ata n.º 7, de 11 de dezembro de 1991:

¹¹⁸ Na passagem transcrita estava em funções o XIII Governo Constitucional, governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 1 de outubro de 1995 (maioria relativa do PS). Nessa eleição foram eleitos 112 deputados pelo PS, 88 pelo PSD, 15 pelo CDS-PP e 15 pelo PCP-PEV.

¹¹⁹ O RAR, desde a sua aprovação em 1976, sofreu diversas alterações (ver, também nota 10, p.48). Por questões de precisão cronológica referimo-nos, aqui, à versão de 1993, a que corresponde a Resolução da AR n.º 4/93 (DR, I Serie A, n.º 51, 1993), ainda que nas versões/revisões subseqüentes se mantenham os mesmos pressupostos

Da análise das propostas de Grupos de Trabalho, apresentadas pelo PS e pelo PSD foi aprovada a constituição de 10 Grupos de Trabalho, com a seguinte designação: 1. Educação Pré-Escolar/Ensino Básico/Escolaridade Obrigatória; 2. Ensino Secundário/Formação Profissional/Educação Recorrente e Permanente; 3. Ensino Superior; 4. Educação Artística; 5. Educação Especial; 6. Ensino Particular e Cooperativo; 7. Carreira Docente e Formação; 8. Administração e Gestão do Sistema Educativo e das Escolas; 9. Promoção Internacional da Língua e Cultura Portuguesa; 10. Sistema Educativo e Integração Europeia. (AHP, Atas da CECC, 478, Ata n.º 7, 11 dez. 1991, pp.1-2).

Finalmente, refira-se que o âmbito de atuação desses grupos se podia estender, para além de uma preparação prévia da discussão na especialidade das iniciativas legislativas, à condução do próprio processo deliberativo tenda em vista a obtenção de consensos quanto à validade das normas em discussão, como sugere a leitura destas passagens da Ata n.º 67, de 5 de dezembro de 1996 e da Ata n.º 68, de 9 de dezembro de 1996:

A Comissão dá início à discussão na especialidade da Proposta-Lei n.º 44/VII, tendo por base uma proposta de texto, consensualizada a nível do Grupo de Trabalho constituído para o efeito. (AHP, Atas da CECC, 503/1, Ata n.º 67, 5 dez. 1996, p.1)¹²⁰.

A Comissão deu continuidade à apreciação na especialidade da Proposta de Lei n.º 44/VII (...). A discussão centrou-se em torno do n.º 1 do artigo 16.º e do n.º 2 do artigo 23.º, referentes à Gratuidade e Normas Transitórias, em resultado da apresentação do PS, de propostas de alteração àqueles 2 artigos. Enquanto que o n.º 1 do artigo 16.º do texto construído como o consenso do PS define que “A componente educativa da educação pré-escolar é gratuita”, a proposta agora apresentada pelo mesmo PS propõe que “A componente educativa da educação pré-escolar insere-se na realização da política educativa e deve estruturar-se na base da aplicação do princípio da gratuidade”. Face às propostas apresentadas, os diversos Grupos Parlamentares manifestaram a sua estranheza pela mudança de posição revelada pelo PS, tanto mais que a nível do Grupo de Trabalho não hesitou em dar o seu consenso ao princípio da gratuidade. (AHP, Atas da CECC, 503/1, Ata n.º 68, 9 dez. 1996, pp.1-2)

9.5. Síntese do capítulo

O surgimento da SPCE e, também, da secção portuguesa da Afirse, mas que, diferentemente da primeira, não se constituiu logo como uma associação portuguesa de direito privado, como lugares de comunicação entre pares e de contacto entre a ciência e a sociedade¹²¹,

¹²⁰ A proposta de lei mencionada reportava-se à lei-quadro da educação pré-escolar. Esta proposta de lei, aprovada na generalidade com votos a favor do PS, votos contra do PCP e do PEV, e as abstenções do PSD e do CDS-PP, foi aprovada na votação final por unanimidade.

¹²¹ Seguindo Delicado et al. (2011).

espelhou, pela institucionalização social das ciências da educação, a consolidação da esfera especializada das ciências da educação nesta segunda fase, balizada entre agosto de 1987 e setembro de 1999.

Consolidação que se articulou, como vimos, a um alargamento quantitativo e ao setor privado e cooperativo, e na modalidade do ensino a distância com a criação da UAB, das instituições que lecionavam cursos com disciplinas da *família científica*¹²² das ciências da educação, e a uma diversificação da oferta de formação com a inclusão de cursos nas universidades e politécnicos não necessariamente vocacionados para o ensino, mas com a atribuição de graus em educação ou em ciências da educação.

Diversificação essa, desdobrada em campos escolares e não escolares, espelhada nos eixos mobilizadores das discussões públicas sobre políticas educativas, abrangendo, no primeiro caso, a *formação de professores*, a *investigação educacional*, e a *administração educacional* e, no segundo caso, a *educação/formação de adultos*, mas salientando-se, na mobilização da discussão sobre políticas educativas, o eixo das *questões curriculares*, tendo as comunicações públicas dos atores relevantes condensado os seguintes seis feixes de contributos diferenciados:

1. Um primeiro, que deu saliência à organização curricular da formação de professores, modelizando a formação contínua em linha de *continuidade* com a formação inicial e, sobre esta, centrando-se no lugar que a psicologia (incluindo a psicologia da educação e a psicologia social), a pedagogia, a didática, a filosofia (incluindo a filosofia da educação e temas de epistemologia nas disciplinas de especialidade) e a teoria e desenvolvimento curricular deveriam ocupar no seu tronco de matérias, e nas técnicas de ensino, valorizando o *saber que* (disciplinas, saberes teóricos e informações relevantes para a ação) e o *saber fazer* (instrumentos-chave e dispositivos pedagógicos de suporte da ação pedagógica e didática, com ênfase no desenvolvimento da capacidade reflexiva, em particular, sobre a prática/ação, e na utilização das novas tecnologias);
2. Um segundo, centrado no desenvolvimento da investigação educacional, valorizando o *saber fazer* (ligação às práticas pedagógicas) e colocando o investigador no quadro de uma investigação-ação ou de uma investigação participativa, em que este se assume como um investigador comprometido, que investiga, não sobre os professores, mas com os professores;
3. Um terceiro, centrado na gestão das escolas, dando saliência, por um lado, às formas de participação dos professores, dos pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa na direção e gestão das escolas e, por outro, ao nível da

¹²² Recuperando a expressão de Mialaret (1980).

especialização interna das escolas, das funções do professor como gestor pedagógico, e dos órgãos de gestão e, correlatamente, à necessidade de alargamento e valorização *do saber fazer* (competências de gestão) através de formação especializada;

4. Um quarto, valorizando um nexo de articulação/*continuidade* entre a reforma da administração pública e a reforma curricular, e a articulação da inovação organizacional a projetos pedagógicos e ao local, a *rutura*, pela via da autonomia curricular da escola e da inovação curricular ao nível das práticas dos professores, incluindo as relativas à avaliação dos alunos, e o *sucesso* dos alunos, mas adotando dois posicionamentos discursivos nas possibilidades de combate ao *insucesso*: de um lado, a ênfase na diferenciação e flexibilização curricular e no trabalho do professor como construtor do currículo; do outro, a ênfase na relação do aluno com o *saber para saber/aprender* porquê e no trabalho do professor para atribuir sentido ao seu trabalho escolar;

5. Um quinto, centrado numa organização curricular alternativa ao modelo escolar da educação/formação de adultos que integra o não formal na própria conceção de educação, e que valoriza o *saber que* (saberes relevantes dessa formação) e o *saber fazer* (competências e instrumentos-chave para uma intervenção inovadora dos formandos, com ênfase na pesquisa-ação, na experiência, e na reflexão sobre a prática)

6. Por fim, um sexto feixe de contributos, centrado na relação da escola com a *cultura*, mas desdobrando-se em dois posicionamentos discursivos: de um lado, dando saliência à diversidade cultural, ao local e ao contingente à realidade dos alunos, bem como, ao papel dos novos veículos culturais (e.g., meios de comunicação) e de outros meios de educação não formal e informal (e.g., museus, revistas, jornais), nomeadamente para a promoção da literacia científica, e sobre o papel do professor, na relação pedagógica que estabelece com os alunos, visando a sua apropriação; do outro, dando saliência ao papel da Escola e do professor na transmissão e na promoção de valores, e nas dimensões que compunham e diferenciavam a Escola Cultural nesse propósito.

Neste período as ciências da educação voltaram a ser tematizadas nas discussões públicas sobre políticas educativas. Em 1989, discutindo-se os progressos alcançados na sua promoção, e a necessidade, no que respeitava à formação de professores, de conquistar um ensino superior tradicionalmente hostil às ciências da educação. Em 1992, apontando-se a falta de cientistas da educação formados de raiz na administração pública da educação. Em 1996, em congresso dedicado às licenciaturas na área, discutindo-se as soluções curriculares desenvolvidas, a participação dos alunos e o perfil de saída para o mercado de trabalho. Em 1997, a propósito dos problemas no desenvolvimento da reforma curricular, discutindo-se a sua relação com a ausência

nas equipas elaboradoras de especialistas nas ciências da educação. Finalmente, em 1999, a propósito, quer da reduzida presença da investigação educacional na formação inicial e contínua de professores, quer da reduzida atenção que os próprios investigadores em ciências da educação dedicariam ao fenómeno formativo, apontada como necessária para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento das próprias ciências da educação.

Ao nível do funcionamento discursivo e da presença da intertextualidade, identificámos a relação, entre temas convocados pelos atores relevantes para as discussões públicas, com temas que foram reproduzidos em outros textos dos mesmos atores, em particular, sobre a *organização curricular da formação de professores* e as *técnicas de ensino*, a *investigação-ação/investigação educacional participativa*, as *formas de participação da comunidade educativa e de gestão das escolas*, a *administração local das escolas*, a *autonomia*, a *inovação na escola*, a *prática de projetos* e o *trabalho em rede*, as *questões curriculares da diferenciação, flexibilização e da avaliação dos alunos*, os *modelos e dispositivos da educação/formação de adultos*, a *relação da escola com a diversidade cultural*, o *local e os meios de educação não informal e informal*, a *escola e o professor da Escola Cultural*.

Verificámos a existência de um conjunto alargado de dinamizadores dessas discussões públicas e a importância, pelo número de discussões dinamizadas, do papel desempenhado pela SPCE e a seção portuguesa da Afirse¹²³, associações científicas disciplinares; pela AEPEC, associação pedagógica; pelas universidades, com destaque para a UM, e faculdades de psicologia e ciências da educação, cuja atividade acompanhou o processo de afirmação e institucionalização das ciências da educação no ensino superior; pelo CNE, órgão independente com funções consultivas e de aconselhamento em matéria de política educativa, mas cujo presidente é eleito pela AR; e, finalmente, pelo ME, através de organismos/estruturas sob a sua tutela, o GETAP, o DEB e o DES.

Quanto à composição da comunidade discursiva verificámos ser composta por especialistas em diferentes temas/domínios de educação/política educativa, mas não, especificamente, reconhecidos como especialistas em ciências da educação, sendo o laço da afiliação com a Academia que reconheceu essa *expertise* e, por conseguinte, lhes conferiu o estatuto de voz autorizada. Alguns atores, porém, acumulam, para além desse capital de tipo institucional, um capital simbólico de reconhecimento/reputação associado à autoridade do seu próprio nome que lhes conferiu o estatuto de voz autorizada, e lhes permitiu discutir, em geral, o tema da educação/política educativa.

¹²³ Por referência à Afirse internacional, que segundo os estatutos saídos da sua assembleia geral de 26 de maio de 1990 prosseguia a finalidade do desenvolvimento da investigação científica em educação e a difusão internacional da utilização dessa investigação.

Constatámos, ainda, não obstante esta questão não integrar os eixos de problematização da nossa investigação, a existência de movimentos de circulação de atores relevantes (cientistas da educação) e políticos, entre a esfera especializada das ciências da educação e o centro político e vice-versa; atores que, por conseguinte, circularam de uma esfera de influência para um centro de decisão política, assumindo-se à vez como autores, coautores e destinatários das opiniões públicas. Esta alternância ficou marcada, nesta fase, pela decisão política sobre os currículos alternativos institucionalizada em despacho normativo da secretária de Estado da Educação e Inovação Ana Benavente, uma norma controversa, cuja validade foi criticada por atores relevantes e seus pares/cientistas da educação na esfera pública especializada das ciências da educação.

Entre agosto de 1987 e setembro de 1999, como vimos, nos debates parlamentares realizados em torno dos seus programas para a educação, os governos centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, na definição geral do sistema educativo, destacando o tema da *reforma educativa*: Reforma Educativa, sua aplicação e consolidação, e Pacto Educativo.

Os partidos políticos, por seu turno, destacaram nos seus discursos pedagógicos, predominantemente, o tema da *carreira dos professores* (com ênfase na avaliação de desempenho) e, ainda, os temas do *acesso ao ensino superior* (público e privado) e do *financiamento do ensino superior* (público e privado).

A política educativa dos governos foi discutida, entre agosto de 1987 e setembro de 1999, em sete interpelações. Quatro dessas interpelações ao governo centraram-se, exclusivamente, em assuntos de política educativa, uma em problemas da educação e da formação profissional, e as outras duas sobre a política geral do governo, uma das quais com ênfase no agravamento das desigualdades na sociedade portuguesa.

Nos debates parlamentares realizados a propósito das interpelações sobre política educativa verificámos que os partidos políticos centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, nos temas do *financiamento do ensino superior* (propinas, cheque ensino e ação social), do *acesso ao ensino superior* (PGA e *numerus clausus*) e do *financiamento do ensino básico e secundário* (ação social escolar e contratos de associação).

Nos discursos pedagógicos dos partidos políticos nos debates parlamentares realizados em torno dos programas de governo para a educação e a propósito das interpelações que suscitaram mantiveram-se, como temas predominantes comuns, o *financiamento do ensino superior* e o *acesso ao ensino superior*.

Os governos, por seu turno, nos debates parlamentares realizados a propósito dessas interpelações centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, na organização do sistema educativo, destacando o tema da *rede de escolas* (reordenamento, expansão, com ênfase

na cobertura do pré-escolar) e da *rede de instituições de ensino superior* (público, privado, universitário e politécnico).

Nos debates parlamentares, realizados em torno dos seus programas para a educação e a propósito das interpelações suscitadas pelos partidos políticos, não se mantiveram os mesmos temas predominantes nos discursos pedagógicos dos governos.

Por outro lado, nos discursos pedagógicos dos governos consolidou-se a tendência já evidenciada na fase anterior de articulação da educação à modernização, ao desenvolvimento e à competitividade económica, da governabilidade de uma escola, adequada à complexidade da vida moderna e à evolução e exigências da sociedade de conhecimento e informação, e do mercado de emprego, e assentando num modelo institucional diversificado (setor público, privado e cooperativo, autarquias, instituições particulares de solidariedade social).

Os discursos pedagógicos dos governos encheram-se de valores, perdendo valor, por conseguinte, enquanto referências que influenciam a seleção dos meios e dos fins da ação educativa, os valores da educação.

Os discursos pedagógicos dos governos organizaram-se em torno das crenças associadas ao impacto das medidas de reforma educativa (Reforma Educativa e Pacto Educativo) e dos seus benefícios para garantir o cumprimento dos princípios da educação para todos e da equidade; de uma escola de qualidade, eficaz e eficiente e capaz de satisfazer as necessidades dos alunos e dos pais/famílias e de manter uma relação, aberta e alargada com o exterior/sociedade.

A contestação dos partidos foi, sobretudo, sobre as crenças associadas ao impacto das medidas de reforma educativa e sobre quais os valores da educação que deviam predominar e orientar o processo de decisão, mas inscrevendo-se os seus posicionamentos discursivos¹²⁴ em dois campos discursivos concorrentes que, por isso, se delimitaram reciprocamente:

1. O PCP, o PEV e a ID contraditando os benefícios de medidas que pusessem em causa a democratização do ensino, o acesso de todos à educação e a todos os níveis de ensino e, em particular dos estratos mais desfavorecidos, e o direito ao ensino público, valorizando a continuidade com o que estatui a CRP e a LBSE;
2. O CDS, o PS e o PSD, por seu turno, contraditando os benefícios de medidas que pusessem em causa a igualdade de oportunidades de acesso e a liberdade de aprender, valorizando a *continuidade* de políticas educativas que respeitassem esses princípios.

Consolidou-se na malha discursiva do CDS, PS e PSD a tematização da relação entre desenvolvimento e capacidade competitiva do país, e entre educação e emprego, articulada à

¹²⁴ Deixámos de fora o PSN por não ter sido possível destacar da infraestrutura interna dos textos/discursos que analisámos elementos que sustentem o alinhamento com os campos/posicionamentos discursivos descritos.

diversificação da oferta de formação profissional, tecnológica e artística no ensino secundário e superior e, assim, à valorização do *saber-fazer*.

O valor do *sucesso/insucesso*, articulado à desigualdade social ou à desigualdade escolar, enquanto referência que influencia a seleção dos meios e dos fins da ação educativa, continuou presente no discurso pedagógico dos partidos políticos e dos governos.

As ciências da educação foram tematizadas no discurso dos partidos políticos pela voz do PS e PCP, respetivamente, no primeiro debate de interpelação que o PS suscitou ao XII Governo Constitucional e que se realizou, como vimos, em 1992, e no debate de interpelação que o CDS-PP suscitou ao XIII Governo Constitucional e que se realizou, como vimos, em 1996. No primeiro caso, a propósito da consideração, criticada em plenário, de que os professores necessitavam de formação, e que tal crítica correspondia a regredir a um tempo em que as ciências da educação eram proibidas e em que não haviam dado passos importantes em matéria de qualidade educativa; no segundo caso, a propósito dos benefícios da constituição de turmas com currículos alternativos que o PCP questionou, referindo serem também esses benefícios questionados pela generalidade dos investigadores da área das ciências da educação.

A referência ao interesse das instituições internacionais e ao seu aval às medidas de política educativa surgiu no discurso pedagógico do XI Governo Constitucional, durante o debate de interpelação suscitado pelo PS e realizado em 1989, a propósito do encorajamento que peritos da UNESCO e da CEE teriam manifestado sobre o PIPSE e a sua implementação, e durante o debate de interpelação, suscitado pelo PCP e realizado em 1990, onde se referiu a importância da aferição por indicadores que permitissem análises comparadas com outros países da CEE.

As análises comparadas com outros países da OCDE, em termos de orçamento de funcionamento e resultados dos alunos em testes internacionais foram, também, referenciadas no discurso pedagógico dos partidos políticos, pela voz do PS, no decurso do debate de interpelação ao XII Governo Constitucional, suscitado pelo PCP e realizado, como vimos, em 1994.

Refira-se, ainda, que apesar de terem sido votadas, entre agosto de 1987 e setembro de 1999, quatro moções de rejeição do programa de governo e três moções de censura ao governo, nenhum destes atos produziu efeitos práticos.

Ao nível da deliberação política e dos resultados alcançados verificámos que o número de iniciativas admitidas que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo continuou a ser significativo. As 42 iniciativas legislativas apresentadas deram origem a 13 leis, a maioria das quais com base em propostas apresentadas pelos governos.

Os temas das propostas de lei institucionalizadas em forma de lei, excluindo a lei que resultou de autorização legislativa concedida pela AR, foram a *autonomia das instituições de*

ensino superior, o financiamento do ensino superior, a avaliação das instituições de ensino superior, a educação pré-escolar (lei-quadro) e o enquadramento jurídico/bases do sistema educativo (alterações à LBSE). Os temas destas propostas institucionalizadas em forma de lei não foram temas predominantes nas intervenções em plenário dos governos.

Os temas dos projetos de lei institucionalizados em forma de lei foram o *acesso ao ensino superior, a carreira dos professores, a autonomia das instituições de ensino superior e a avaliação das instituições de ensino superior.* Destes temas, os relativos ao *acesso ao ensino superior* e à *carreira dos professores* foram temas predominantes nos discursos pedagógicos dos partidos políticos.

De referir que as leis relativas à *autonomia das instituições de ensino superior* e à *avaliação das instituições de ensino superior* resultaram da discussão conjunta de propostas de lei, apresentadas pelo governo, e de projetos de lei, apresentados pelos partidos políticos.

Entre a aprovação na generalidade de algumas destas iniciativas legislativas e a sua aprovação em votação final, o sentido de voto dos partidos políticos modificou-se, tal como havíamos constatado na fase precedente, remetendo essa alteração para a importância das discussões entre atores políticos, realizadas entre esses dois momentos, e a sua influência no desfecho dos processos de deliberação.

Não foi possível analisar os processos de deliberação em Comissão, por omissão nas atas lavradas de registo detalhado sobre as deliberações públicas tomadas. A leitura dessas atas evidenciou, contudo, que a distribuição das iniciativas legislativas se realizou para apreciação em subcomissões, mas, sobretudo, em grupos de trabalho criados *ad hoc*. Constatámos, ainda, que esses grupos não estavam vinculados ao dever de lavrar ata ou da publicidade dos seus trabalhos, que a sua composição não refletia, necessariamente, a representatividade dos partidos políticos na AR, que os grupos constituídos trataram diferentes matérias de política educativa, e que a sua atuação, para além da preparação prévia da discussão na especialidade das iniciativas legislativas, se estendeu à condução do próprio processo deliberativo tendo em vista a obtenção de consensos quanto à validade das normas em discussão.

CAPÍTULO 10

10. TERCEIRA FASE: OUTUBRO DE 1999 A OUTUBRO DE 2009

10.1. Novos desafios para as ciências da educação

10.1.1. Os movimentos de europeização da educação

A 25 de maio de 1998 foi assinada pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de França, Alemanha, Itália e do Reino Unido, a Declaração de Sorbonne. Sobre os progressos da construção europeia os subscritores declaravam que, por mais pertinentes que tenham sido, “they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well” (Sorbonne Joint Declaration, 1998, para. 1).

Nesse enquadramento, os países signatários apontavam para a educação e a formação ao longo da vida como uma clara obrigação face às mudanças na educação, nas condições de trabalho e no desenvolvimento das carreiras profissionais e, ainda, para a criação de um espaço europeu do ensino superior que potenciase um conjunto de perspetivas positivas através da mobilidade de professores e de estudantes, da cooperação estreita, do reconhecimento internacional dos diplomas, de um sistema com dois ciclos principais, a pré-graduação (estudos pluridisciplinares, línguas vivas e novas tecnologias da informação) e a pós-graduação (diploma de mestre ou doutoramento), flexibilizados pela utilização de créditos curriculares e de semestres.

No ano seguinte, a 19 de junho de 1999, foi assinada, pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de Portugal e de outros 28 países europeus¹²⁵, a Declaração de Bolonha (1999). Nesta Declaração, largamente inspirada na Declaração de Sorbonne, os ministros afirmavam a intenção de estabelecer um sistema de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, dois ciclos de estudo principais, um sistema de créditos do tipo ECTS¹²⁶ e, ainda, a intenção de promover a mobilidade de estudantes, professores e investigadores, e a cooperação europeia com vista a garantir a qualidade do ensino, da formação e da investigação através de sistemas comuns de avaliação.

A Declaração de Bolonha que veio dar nome, justamente, ao processo político então iniciado, o Processo de Bolonha¹²⁷, assentava num “compromisso voluntário e

¹²⁵ Na data, os 15 Estados-Membros da UE, três países da EFTA (Islândia, Noruega e Suíça) e 11 países candidatos à adesão à UE (Bulgária, República Checa, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia e Eslovénia). A redação da Declaração contou, ainda, com a participação da Comissão Europeia, do Conselho da Europa e de associações de universidades, reitores e estudantes europeus.

¹²⁶ Créditos atribuídos em função da adoção do sistema europeu de ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*. Este sistema de acumulação e transferência mede as horas de estudo, letivas, de estágio e, ainda, as horas reservadas para a avaliação das aprendizagens que cada estudante tem de cumprir para alcançar os objetivos do seu programa de estudos (Eurydice, 2010).

¹²⁷ Sobre o desenvolvimento do Processo de Bolonha traçado nas reuniões ministeriais de Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Leuven e Louvain-la-Neuve (2009) ver, por exemplo, o portal Eurocid de informação europeia (<https://infoeuropa.euocid.pt/>), a base de dados EUR-Lex do Gabinete de Publicações da UE

intergovernamental de cada país signatário no sentido de reformar o seu próprio sistema de ensino” (Processo de Bolonha, 2016, para.8), visando concretizar, até 2010, o Espaço Europeu de Ensino Superior, em função dos objetivos que hão de ser inscritos na reunião extraordinária do Conselho Europeu realizada em 23 e 24 de março de 2000, em Lisboa.

Nessa reunião, o Conselho acordou um novo objetivo estratégico para a União Europeia (UE), a concretizar até 2010: “tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000, p.2).

A consecução desse objetivo pressupunha uma estratégia global, que se designou por Estratégia de Lisboa, exigindo “não só uma transformação radical da economia europeia, como também um programa estimulante de modernização dos sistemas de protecção social e de ensino” (Comissão Europeia, 2002, p.7).

Em 2002, um programa de trabalho pormenorizado¹²⁸ fixou três objetivos estratégicos a atingir até 2010 para a prossecução dessa Estratégia: melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação, facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação, e abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação. Reforçou, ainda que os professores e os formadores eram “os intervenientes mais fundamentais na estratégia global com vista à sociedade do conhecimento e a uma economia fundamentada no conhecimento” (Comissão Europeia, 2002, p.14) e que para tal:

A Europa necessita de melhorar a forma como os professores e formadores são preparados e apoiados no seu papel, que está a ser sujeito a mudanças profundas, na sociedade do conhecimento, e que também está relacionado com a percepção que o público tem da profissão docente e das expectativas gerais da sociedade relativamente à escola, assim como à educação e à formação em geral. (Comissão Europeia, 2002, p.14)

O Conselho Europeu de Lisboa de 2000 definiu, também, uma nova abordagem relativamente à coordenação política aplicável no domínio da educação e formação, o método aberto de coordenação assente numa “gama de indicadores, valores de referência, intercâmbios de boas práticas, avaliações pelos pares” (Comissão Europeia, 2002, p.10) de forma a permitir “a

(<http://eur-lex.europa.eu/>) ou a publicação Eurydice (2010). Salientamos, contudo, a apresentação do documento *Quadro de Qualificações para a Educação Superior em Portugal* na reunião ministerial de Leuven e Louvain-la-Neuve, que decorreu em 2009, onde foram apresentadas as ações realizadas para a concretização desse Processo em Portugal.

¹²⁸ Referimo-nos ao *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa* renomeado em 2005 para *Programa Educação e Formação 2010*. Sobre o desenvolvimento deste programa, que não detalharemos nesta Tese, foram produzidos vários documentos (e.g. comunicações, relatórios e recomendações pelo Conselho Europeu, a Comissão Europeia e o Parlamento Europeu) que podem ser consultados na base de dados EUR-Lex do Gabinete de Publicações da UE em <http://eur-lex.europa.eu/>

comparação e a aprendizagem mútuas, limitando deste modo os riscos inerentes às mudanças e às reformas” (Comissão Europeia, 2002, p.10).

Essa coordenação política que “começou por se revestir de um carácter puramente intergovernamental e difuso nos anos 70, ganhou estatuto político no seio da Comunidade Europeia ao ser codificada no Tratado de Maastricht (...) e iniciou uma nova etapa em 2000 através da ‘coordenação estruturada’ rumo à ‘convergência’ dos sistemas educativos” (Galvão, 2010, p.40). Sobre o mesmo assunto, Antunes (2005, pp.129-130) salientou o ineditismo da “constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como *locus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação” visando a “edificação de um processo sistemático de articulação das políticas nacionais (...) com metas e estratégias definidas no nível da União Europeia”. Por outro lado, como salientaram Aníbal, Graça e Teodoro (2008), essa “forma transnacionalizada de organização do trabalho (...) introduz uma rutura nos mecanismos que até então constituíam a forma de gerir os processos de transferência de competências para a União Europeia baseados numa integração pelo direito (diretivas e regulamentação europeia). No mesmo sentido, assinalou Moreira (2006, p.29) que,

A complexa maquinaria de gestão da União, que se tem alargado sem estudos conhecidos de governabilidade, também evidenciou uma deriva (...) no sentido de recorrer à *Declaração*, em vez de se comprometer em acordos, tratados, programações vinculantes. Trata-se de evitar imperativos legais, definindo apenas metas dependentes de processos construídos em relativa liberdade (...) tudo submetido a uma avaliação difusa, sem institucionalização a cargo de sedes detentoras de poderes sancionatórios.

Em Portugal, o Processo de Bolonha foi concretizado na legislação portuguesa através de vários atos, de que salientamos os seguintes: o Decreto-Lei n.º 42/2005, que estabeleceu os princípios reguladores dos instrumentos necessários à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, a Lei n.º 49/2005, que introduziu na LBSE as alterações relativas aos ciclos de estudo no modelo de organização do ensino superior e o Decreto-Lei n.º 74/2006 que as regulamentou de forma detalhada. No preâmbulo deste decreto salientou-se a importância de algumas metas: o reforço do sistema binário, com a diferenciação de objetivos entre os subsistemas politécnico e universitário “num contexto de igual dignidade e exigência mas de vocações diferentes” (DR, I Série A, n.º 60, 2006, p.2242), a definição dos objetivos de cada um dos três ciclos de estudos na perspetiva das competências a adquirir “tendo presente que a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências (...) é uma questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em

Portugal” (DR, I Série A, n.º 60, 2006, p.2242) e a organização dos cursos com base no sistema europeu de acumulação e transferência de créditos¹²⁹.

Em comum nos textos destes atos legislativos, como sintetizou Madeira (2009, p.34):

Um conjunto de conceitos claramente inspirados num léxico economicista (empregabilidade, competitividade, eficiência, certificação). Quanto ao ensino, também ele aparece equacionado com um conjunto de novos descritores (aquisição de competências, formação, educação ao longo da vida, capacitação) deslocando a ênfase da educação para as aprendizagens e responsabilizando o sujeito ‘aprendente’ pela sua trajectória. Não apenas os alunos, mas também os professores, terão agora de adaptar-se a novas práticas pedagógicas e a um novo modelo de ensino-aprendizagem (...) assente em currículos (...) mais abertos e diversificados.

Em 2007, o Decreto-Lei n.º 43/2007 que aprovou o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário, com efeitos a partir do ano letivo 2007/2008, estabeleceu a habilitação para a docência como uma habilitação exclusivamente profissional e os termos em que a titularidade dessa habilitação profissional passou a ser conferida, ficando dependente da obtenção, simultaneamente, de uma licenciatura e de um mestrado numa especialidade. Esta remodelação veio colocar um conjunto de novos desafios às universidades e politécnicos/ESE envolvidos na formação de professores. Na verdade, como salientou Brito (2012, p.3),

Embora a implementação do Processo de Bolonha tenha tido um impacto global na reestruturação de todos os cursos do Ensino Superior, o mesmo foi ainda mais relevante nos cursos de Formação de Professores, que passaram por uma profunda modificação estrutural, de que resultou na concepção de novos cursos criados de raiz.

Adicionalmente, em resultado do processo de diversificação das instituições de formação e das ofertas de formação que detalhamos no capítulo precedente, até à implementação do Processo de Bolonha, como referiu Brito (2012, p.30), “apenas duas ESE – a Escola Superior de Educação de Lisboa e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo – se mantinham exclusivamente ligadas à Formação de Professores”.

Sobre a formação de professores, numa intervenção realizada em 2006, expressando as suas inquietações sobre a concretização do Processo de Bolonha, Nóvoa (2006) sublinhava a necessidade do reforço dos programas de formação de professores, e de uma decisão sobre se o

¹²⁹ De referir, sem esgotar a lista em exaustividades, que em 2007 foram, também, aprovados o regime jurídico das instituições de ensino superior (Lei n.º 62/2007) e da avaliação da qualidade do ensino superior (Lei n.º 38/2007), e criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) com a missão de garantir a qualidade do ensino superior, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (Decreto-Lei n.º 369/2007). O Decreto-Lei n.º 205/2009 e o Decreto-Lei n.º 207/2009, procedem, respetivamente, à alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária e Politécnica.

país quereria, ou não, “apostar seriamente na qualificação dos seus professores. E isso implica um reforço dos conhecimentos disciplinares, mas também a aquisição de uma cultura profissional, no quadro de uma relação próxima com as realidades escolares concretas” (Nóvoa, 2006, seção Reforçar a Formação dos Professores e a sua Profissionalidade, para.4)

O quadro da construção de um espaço de educação alargado desafiava, assim, as ciências da educação a fazer face à retração, não indiferente “às repercussões e apropriações menos benévolas do Processo de Bolonha no campo da formação de professores e educadores, ou mais consonantes com políticas (...) crescentemente hegemónicas no contexto português e completamente adversas às ciências da educação” (A. Afonso, 2015).

Adversidade que podemos relacionar com as críticas no espaço público, às ciências da educação e aos cientistas da educação, que se multiplicaram, a partir de 2002, em artigos de imprensa¹³⁰ e outras manifestações¹³¹.

Mendes (2009, p.433), centrando-se na “discussão público-mediático sobre educação (...) dominada pela crítica a uma corrente que ganhou a etiqueta pública de *eduquês*”, destacou a perplexidade do “papel discreto, para não dizer quase inexistente (...) das ciências da educação, as principais visadas pelos críticos –, neste debate, que acaba por ser monopolizado por personalidades reconhecidas académica e/ou mediaticamente, mas sem investigação específica na área” (Mendes, 2009, p.433).

Por seu turno, Maria Teresa Estrela (2008, p.18) considerou que “não trazem nada de novo a não ser a sua mediatização”, geram uma grande desconfiança, que é “renovada ciclicamente e exacerbada sempre que os sistemas ou as reformas educativas entram em crise ou sempre que as sociedades enfrentam problemas graves que imputam à Educação e à influência malévola dos que a teorizam”, mas, por contraste, “também ciclicamente se renova, como resposta, a reflexão sobre as ciências da educação”. No mesmo sentido, A. Afonso (2013), sobre “a tarefa de repensar as Ciências da Educação” assinalou a “existência de importantes défices a considerar, nomeadamente os que dizem respeito ao reduzido impacto dos adquiridos e resultados de investigação das Ciências da Educação em Portugal, ou à escassa visibilidade social e política dos mesmos” (A. Afonso, 2013, p.17).

¹³⁰ Referimo-nos ao *Manifesto para a Educação da República* que propunha a mobilização dos cidadãos com base no pressuposto do desajustamento do sistema educativo face às verdadeiras necessidades do país. Este *Manifesto*, promovido por José Dias Urbano e Carlos Fiolhais, professores de física da UC, e Guilherme Valente, editor da Gradiva, que foi entregue ao presidente da República, Jorge Sampaio, em 2002.

¹³¹ Referimo-nos, entre muitos outros, por exemplo, aos artigos de António Barreto (2001), Murcho (2002), Santana Castilho (2003), Maria Filomena Mónica (2003), ou Nuno Crato (2001, 2003) que, interpelado sobre este assunto em 2008, respondeu que “dizer mal das Ciências da Educação, creio que é uma leitura um pouco apressada. Eu digo mal das pessoas que dão mau nome às Ciências da Educação, que é outra coisa (...). Eu não estou contra as Ciências da Educação no seu conjunto, estou contra um educativismo que existe por aí em algumas coisas” (Crato, 2008, p.158).

Neste quadro importava, portanto, reagir a uma realidade que “amplia e recria, nos seus mais diversos prolongamentos, novas oportunidades para a investigação científica” (Madeira, 2009, p.37), em particular ao nível da mobilização do trabalho comparado, com maior profundidade histórica e solidez teórica e metodológica (Nóvoa, 2002), colocando a investigação como “força agregadora” (Amado, 2011, p.53) e através do qual as ciências da educação “continuarão a ter o meio de afirmação e de construção do seu próprio objecto” (Amado, 2011, p.52).

Nessa encruzilhada, em que, “ou as ciências da educação se assumem como ciências, com todas as exigências de rigor e limitações para a acção imediata que essa assumpção implica ou se assumem como um campo de estudos reflexivos e de intervenção em educação” (M. T. Estrela, 2008, p.32), a consolidação epistemológica do objeto das ciências da educação ligava-se, por conseguinte, à relevância social, traduzida em conhecimento cumulativo, cientificamente reconhecido e transferível (L. Lima, 2003; Pacheco, 2010; M.T. Estrela, 2008) da investigação que desenvolve, ponderando, como assinalou M.T. Estrela (2007, p.38),

A responsabilidade social do investigador em Ciências da Educação, mas também a sua responsabilidade científica. E esta não poderá certamente dispensar a ética da construção da verdade possível assente em critérios de rigor. E se as Ciências da Educação não enveredarem por um conceito de investigação assente no rigor (...) elas estarão condenadas a desaparecer a curto prazo.

10.2. Atores, espaços de discussão e contributos

O quadro da construção de um espaço de educação alargado, em particular, o processo político de Bolonha, colocou, como vimos, um conjunto de novos desafios, às universidades e politécnicos ao nível da formação de professores, e às ciências da educação e sobre o seu papel, estatuto científico e impacto social, para as quais, na encruzilhada em que se encontravam, se projetam novas oportunidades de investigação científica e de consolidação epistemológica do seu objeto.

Novos desafios espelhados, justamente, no eixo do *estatuto científico e impacto social das ciências da educação*. Identificámos, ainda, os eixos da *formação de professores*, da *avaliação educacional*, da *educação e desenvolvimento*, mas salientando-se, na mobilização da discussão sobre políticas educativas, o eixo das *questões curriculares*.

Apresentamos no Quadro 9, publicado na página seguinte, um levantamento dos 26 espaços de discussão sobre políticas educativas que a nossa investigação recenseou, considerando aqueles que cumpriam os critérios de inclusão que estabelecemos (ver p.53).

Quadro 9: Espaços de discussão recenseados entre outubro de 1999 e outubro de 2009

Designação	Organizador/Promotor	Local	Data
Diversidade e diferenciação em pedagogia	Secção Portuguesa da Afirse	Lisboa	1999 (19-21 nov.)
Globalização e desenvolvimento profissional do professor	ESE Lisboa (CIED)	Lisboa	1999 (25-27 nov.)
Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração	UM	Braga	2000 (14-16 fev.)
A formação pedagógica dos professores no ensino superior	FCSH-UNL	Lisboa	2000 (10 mar.)
O papel dos diversos atores educativos na construção de uma escola democrática	CFFH	Campos de Azurém (Guimarães)	2000 (15 mar.)
Educação intercultural: utopia ou realidade?	ANP	Castelo Branco	2000 (30-31 mar.)
Alunos “difíceis”, professores em dificuldades	APS	Mem Martins	2000 (11-12 mai.)
Educação intercultural e cidadania	CNE	Lisboa	2000 (15 set.)
Inovação em educação. “Boa Esperança” – Um programa de apoio à inovação educacional	CNE	Lisboa	2001 (18 jan.)
Reinventar a igualdade e a liberdade na escola	ANP	Castelo Branco	2001 (22-23 mar.)
Didáticas e metodologias de educação: percursos e desafios	UE	Évora	2001 (26 e 28 set.)
Currículo e produção de identidades	UM	Braga	2002 (4-6 fev.)
Organização e gestão escolar	UA	Aveiro	2002 (3 mai.)
O estado da arte em ciências da educação	SPCE	Évora	2003 (5-7 jun.)
As bases da educação	CNE	Lisboa	2003 (16 e 30 out.)
Regulação da educação e economia: organização, financiamento e gestão	Secção Portuguesa da Afirse	Lisboa	2003 (20-22 nov.)
O futuro da escola pública em Portugal: que papel para os agrupamentos de escolas?	CFFH	Guimarães	2004 (2 mar.)

Designação	Organizador/Promotor	Local	Data
Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI	CNE	Lisboa	2004 (11 mar.)
Educação e direitos humanos	CNE	Lisboa	2004 (22-23 abr.)
Como promover atenção, motivação, disciplina	Escola Evaristo Nogueira	São Romão	2004 (29-30 abr.)
Insucesso e abandono escolares	Centro de Formação de Basto	Mondim de Basto	2004 (13-15 mai.)
I Encontro nacional de formadores do ensino superior de professores de línguas estrangeiras	FL-UP	Porto	2004 (15-17 nov.)
Contextos de aprendizagem para uma sociedade do conhecimento	ANP	Castelo Branco	2005 (3-4 mar.)
Ciência e educação em ciência	CNE	Lisboa	2005 (8 jun.)
Educação para o sucesso	SPCE	Funchal	2007 (26-28 abr.)
Escola-família-comunidade	CNE	Lisboa	2007 (16 out.)

Legenda: Afirse - Association Francophone International de Recherches en Sciences de l'Éducation; ESE - Escola Superior de Educação; CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais; UM - Universidade do Minho; FCSH-UNL - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; CFFH - Centro de Formação Francisco de Holanda; ANP - Associação Nacional de Professores; APS - Associação de Professores de Sintra; CNE - Conselho Nacional de Educação; UE - Universidade de Évora; UA - Universidade de Aveiro; SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; FL-UP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pela leitura do Quadro 9, apresentado na página anterior, podemos verificar que essas discussões públicas foram dinamizadas por duas associações científicas disciplinares (seção portuguesa da Afire e SPCE), duas associações de professores (ANP e APS), cinco instituições de ensino superior universitário (UM, UA, UE, FCSH-UNL e FL-UP), uma instituição de ensino superior politécnico (ESE de Lisboa), uma escola (Escola Evaristo Nogueira), dois centros de atualização/formação de professores (CFFH e Centro de Formação de Basto), e por um órgão independente com funções consultivas e de aconselhamento em matéria de política educativa, mas cujo presidente é eleito pela AR (CNE).

Verificamos, ainda, pela leitura do mesmo Quadro 9, o papel importante na promoção da discussão pública sobre políticas educativas que foi desempenhado pelo CNE, que dinamizou sete das 26 discussões públicas recenseadas. Seguem-se depois, as universidades e faculdades, que no total dinamizaram seis discussões públicas, as associações científicas disciplinares, somando quatro discussões públicas, o mesmo número das associações de professores e, depois, os centros de atualização/formação de professores que, em conjunto, dinamizaram três discussões públicas.

Por relação com a fase precedente, verificamos um aumento da influência do CNE na promoção da discussão pública sobre políticas educativas. No arco temporal abrangido por esta fase, exerceram o cargo de presidente do CNE Manuel Porto (2002-2005), Júlio Pedrosa (2005-2009), ministro da Educação do XIV Governo Constitucional, e Ana Maria Bettencourt (2009-2013), ator relevante (cientista da educação) na primeira fase e ator político (pelo PS, coordenadora do sector da educação do Gabinete de Estudos, porta-voz para a mesma área e deputada) na fase precedente com intervenções na AR sobre políticas educativas¹³². Foi, aliás, com a eleição de Ana Maria Bettencourt que se quebrou um entendimento tácito entre os partidos políticos com representação parlamentar sobre a eleição do presidente do CNE, que assentava na escolha de uma *personalidade* com recolha de votos, quer dos partidos que apoiavam parlamentarmente o governo, quer de partidos da oposição.

Antes, em 2006, conselheiros da Comissão Eventual para a Missão do CNE (CNE, 2006)¹³³, pronunciando-se sobre várias alterações legislativas que tinham sido introduzidas pelo

¹³² Em 2013 foi empossado David Justino, professor associado da FCSH-UNL, ministro da Educação do XV Governo Constitucional e no mandato seguinte, com início em 2017, Maria Emília Brederode dos Santos, cientista da educação e ator relevante na primeira fase que analisámos nesta Tese.

¹³³ Os conselheiros relatores foram Adriano Moreira, Amílcar José Martins Arantes, Jacinto Jorge Carvalhal e Rui de Alarcão e Silva. No documento que elaboraram, aprovado na sessão plenária do CNE de 26 de outubro de 2006 e intitulado *O Estatuto e Missão do Conselho Nacional de Educação* (CNE, 2016), elencaram alterações, em 2002, relacionadas com a articulação do CNE com os departamentos governamentais responsáveis pelas áreas da educação e da ciência e ensino superior, atribuição ao CNE, em 2006, de competências para se pronunciar sobre o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, transferência, em 2006, de competências do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo para o CNE, e criação, em 2006, de uma comissão especializada permanente do CNE para acompanhamento dos manuais escolares.

governo a partir de 2002, e que cometiam ao CNE novas atribuições e competências, suscetíveis de modificarem o seu posicionamento institucional, a sua natureza e vocação, bem como, a sua função não executiva, e de não dependência governativa, partidária ou corporativa, recomendavam que:

Dada a natureza e o perfil funcional ou institucional do CNE, não deve o *Poder Político* atribuir-lhe funções ou tarefas que briguem com a sua *vocação* ou que possam vir a comprometê-la ou enfraquecê-la. Se, excepcionalmente, forem atribuídas ao CNE novas competências, como recentemente e de modo algo preocupante aconteceu, devem tais competências ser cuidadosamente ponderadas, interpretadas e executadas, aliás, no quadro de uma política global, coerente e consistente. (CNE, 2006, p.7)

Sobre as discussões públicas, no primeiro colóquio recenseado nesta fase, realizado em 1999, e subordinado ao tema *Diversidade e diferenciação em pedagogia*, participaram os atores relevantes Jesus Maria Sousa, João Formosinho, José Augusto Pacheco e Rui Canário.

Sousa (2000), na sua comunicação intitulada *currículos alternativos: um olhar etnográfico*, defendeu uma nova atitude de investigação em educação, “uma outra mentalidade por parte de professores e órgãos de direcção das escolas que privilegie o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados” (Sousa, 2000, p.117) e que assumindo o princípio de acolhimento e valorização da diversidade cultural, consiga aceder a territórios marginais e a novos espaços de desenvolvimento curricular.

Apresentou, depois, um projeto de currículos alternativos desenvolvido com essa nova atitude de investigação e que envolveu alunos de uma escola de 2.º e 3.º ciclo com graves problemas de integração social. Como explicou, foi o olhar etnográfico que

Permitiu chegar ao conhecimento do quotidiano daqueles alunos, baseado no sensório, no afecto, no imediato e no concreto. Ao captarem significativamente essa “cultura popular” específica — veiculada igualmente pela música, pelas revistas, pela televisão — os professores conseguiram aceder a uma parte importante da vida dos seus alunos para, a partir daí, lhes proporcionarem outros saberes, atitudes, competências. (Sousa, 2000, p.121).

Formosinho, Ferreira, Monteiro e Silva¹³⁴(2000) e Formosinho, Ferreira, Machado, Ferreira, Oliveira e Oliveira¹³⁵(2000), nas suas comunicações intituladas *centros de formação de associação de escolas: à descoberta das diferenças*, e *a construção de redes educativas em agrupamentos de escolas*, discutiram, respetivamente, resultados de estudos de avaliação externa

¹³⁴ Em Formosinho, Ferreira, Monteiro e Silva (2000), só o coautor Formosinho foi considerado ator relevante.

¹³⁵ Formosinho, Ferreira, Machado, Ferreira, Oliveira e Oliveira (2000), só o coautor Formosinho foi considerado ator relevante.

de centros de formação de associação de escolas, e questões relacionadas com a territorialidade educativa, ao nível da construção de redes educativas locais.

No primeiro caso, procuraram identificar e analisar fatores de diversidade nas práticas de formação, destacando que os centros de formação, apesar da sua intervenção num domínio tendencialmente marcado pela uniformização (normas formais decorrentes da ligação da formação contínua à progressão na carreira, à acreditação e ao financiamento), procuravam corporizar conceções e dinâmicas de formação contextualizadas e, ainda, que se verificaram tendências de diversificação, relacionadas com vários fatores (localização geográfica, dimensão, composição e dinâmicas geradas na comissão pedagógica, experiência profissional do diretor) num quadro orientado para a uniformidade. O traço mais forte que caracterizava a atividade dos centros de formação de associação de escolas era, não obstante essa diversidade, a sua inspiração no modelo escolar.

No segundo caso, apresentaram relatos de experiências de agrupamentos de escolas no âmbito de um projeto financiado pelo PEPT; mais especificamente, centraram-se na modalidade de agrupamento de estabelecimento de educação e ensino com afinidades organizacionais e pedagógicas (primeiro ciclo do ensino básico e educação pré-escolar), isto é, no agrupamento horizontal. Os relatos ilustraram experiências de consolidação nesta modalidade de agrupamento e as suas dinâmicas de inovação (comunicação entre escolas, coordenação de iniciativas e de projetos de envolvimento dos professores, das crianças e das famílias e de articulação com a autarquia e outros parceiros locais). Identificaram, ainda, a existência de algumas tensões, entre a autonomia e a dependência, envolvendo, por exemplo, os órgãos dos agrupamentos e a administração educativa, em que, apesar do contexto de autonomia em que os agrupamentos se inseriam, permaneciam formas de controlo burocrático condizentes com uma administração centralizada. Adicionalmente, os processos que poderiam conduzir à diversidade, tendiam a ser orientados pela administração para a uniformidade e a reprodução de práticas para a conformidade.

Pacheco (2000a), na sua comunicação intitulada *reconceptualização curricular: novos e velhos problemas*, discutiu as grandes linhas de teorização do currículo. Realçou que, enquanto ao nível das práticas escolares o currículo se manteve como uma prática quase inalterada, o mesmo não sucedeu com a sua conceptualização, sobretudo, a partir dos discursos produzidos pela teoria social crítica que, como explicou, se centrou na “exploração dos discursos de reflexão sobre as práticas que não se perspectivam como produtos ou planos regulados burocrática e tecnologicamente, mas como projectos” (Pacheco, 2000a, p.399). Nesta perspetiva, que ajudava “a compreender que tanto o currículo oculto quanto o currículo nulo têm um impacto muito mais

profundo nos alunos do que muitos projectos curriculares abertos e flexíveis”, o currículo é “um artefacto plurissignificacional” (Pacheco, 2000a, p.400), com o seu corpus identitário centrado no aluno, no projeto de formação que o enquadra e no contexto que o legitima.

Canário e Alves¹³⁶ (2000), na sua comunicação intitulada *os trabalhos de casa vistos pelos alunos*, discutiram os resultados de um estudo realizado com alunos do 1.º ciclo cujas escolas integravam um TEIP, a partir das abordagens da equidade, da domesticação e do sentido do trabalho escolar. Destacaram que, não obstante os trabalhos de casa não contribuírem para atenuar as desigualdades escolares e de serem muitas vezes desprovidos de sentido,

São uma das dimensões do trabalho escolar que mais tem resistido à inovação pedagógica e à reflexão no âmbito das Ciências da Educação. O *processo de naturalização* de que foram objecto é, certamente, um dos elementos que contribui para explicar a persistência das formas mais tradicionais de que se revestem, a reduzida reflexão dos professores sobre a sua utilidade e sentido e a adesão incondicional da maior parte das famílias a esta componente do trabalho escolar. (Canário & Alves, 2000, p.591)

No encontro *Globalização e desenvolvimento profissional do professor*, realizado em 1999, participou o ator relevante Teresa Vasconcelos que, na sua comunicação intitulada *gerir ao redor da ‘mesa grande’: uma prática de gestão na administração central*, discutiu a prática que utilizou, e que designou por “método da mesa grande” (Vasconcelos, 2002, p.133), nas suas atividades de gestão enquanto diretora do DEB e coordenadora Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (GEDEPE). A prática foi utilizada para tentar construir uma estrutura flexível, na qual todos os participantes pudessem apresentar opiniões e contribuir para um projeto comum, “negociando a diversidade como motor desse mesmo projecto” (Vasconcelos, 2002, p.134). Sobre a sua utilização salientou alguns paralelos com a formação de professores:

Ir lançando algumas sementes à terra na convicção de que a terra dará o seu fruto. Não será este o trabalho que, enquanto formadores, tentamos fazer, sabendo que os nossos alunos, futuros professores, não são nossos (...) e, assim, nos temos que deslocar para fora do centro após termos colocado os andaimes necessários. (Vasconcelos, 2002, p.139)

No colóquio *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*, realizado em 2000, participaram os atores relevantes José Carlos Morgado e José Augusto Pacheco.

Morgado (2000), na sua comunicação intitulada *a integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades*, salientou o divórcio entre a teorização curricular e as práticas curriculares quotidianas nas salas de aula. Partindo do conceito de integração curricular, apontou as incoerências existentes na matriz curricular do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico que

¹³⁶ Em Canário e Alves (2000), só o coautor Canário foi considerado ator relevante.

impossibilitavam essa integração, em particular, a ausência de coesão e de funcionalidade. Aspetos que se relacionariam com a circunstância de os planos curriculares serem determinados, em primeira instância, pela administração central. Imbuídos dessa lógica administrativa tornava-se, pois, “difícil dotá-los de dinâmicas de flexibilidade quando foram conceptualizados numa dinâmica de sequencialização, disciplinarização e de redução do papel substantivo do professor” (Morgado, 2000, p.100)

Por seu turno, Pacheco (2000b), na sua comunicação intitulada *projeto de investigação-ação-formação: os currículos alternativos*, discutiu os currículos alternativos no âmbito da diversificação escolar, com base no relatório de um projeto de investigação-ação desenvolvido na UM, destacando, por um lado, que a diversificação curricular não pode ser perspectivada de forma discriminante em termos escolares e sociais e, por outro, que no quadro de uma política curricular de diversificação e flexibilização curricular “os projectos de currículos alternativos são apenas um dos possíveis recursos que as escolas, uma vez dotadas de uma verdadeira autonomia curricular, podem utilizar para reconstruir os itinerários de formação dos alunos” (Pacheco, 2000b, p.410).

No colóquio *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*, realizado em 2000, participaram os atores relevantes Manuel Ferreira Patrício e Teresa Ambrósio.

Patrício (2001a), discutiu o tema *da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior*, inscrevendo a problemática da formação de professores no círculo mais amplo da problemática da formação e da cultura humana, destacando que o professor do ensino superior “não o será verdadeiramente se inscrever a sua actividade apenas nos círculos, de qualquer modo estreitos, do seu ramo e especialidade” (Patrício, 2001a, p.76).

Defendeu a necessidade de ser reforçada a dimensão pedagógica do docente universitário, que a progressão na carreira devia incluir provas pedagógicas reais, a recuperação da figura da equipa sob a liderança do catedrático e, ainda, que as iniciativas de formação deveriam ser regulares, obrigatórias, interdisciplinares e interdepartamentais. Assumindo o professor como figura nuclear no ensino superior, e que “não nos contentemos, tecnocraticamente, com a figura do ‘professor-agente de ensino’” (Patrício, 2001a, p.80), identificou as dimensões científica, pedagógica e didática, investigativa, publicista (publica, dá ao público), comunitária, cultural e humana, como as dimensões estruturais para que esse professor possa ser formado com qualidade.

Ambrósio (2001) discutiu o *conhecimento pedagógico* e as *competências formativas dos professores/investigadores universitários* a partir de um conceito mais alargado de formação pedagógica, contextualizado por relação com os objetivos e funções do ensino superior e a mudança social, económica, política e cultural, que designou por “construção do conhecimento

pedagógico e das competências formativas dos Professores/Investigadores Universitários” (Ambrósio, 2001, p.93).

Salientou que o pensamento investigativo na área considerava não se coadunar com a essência universitária, nem com a reflexão sobre a pedagogia universitária, “a formação pedagógica escolar decorrente das áreas clássicas das Ciências da Educação” (Ambrósio, 2001, p.95). Por isso, o modelo de formação pedagógica adequado a professores de outros níveis de ensino (básico, secundário, tecnológico, profissional), “especializado com base nas didáticas, no desenvolvimento curricular, na pedagogia de ensino” (Ambrósio, 2001, p.97), não se mostrava adequado por ser “limitado e limitativo para o exercício das funções de educação e investigação universitária” (Ambrósio, 2001, p.97). Para Ambrósio (2001, p.99) o conhecimento das competências pedagógicas universitárias é um conhecimento não apenas adquirido, mas construído num “processo integrativo e sintético de relacionamento (...) que exige hoje reflexão e investigação, que a Didáctica e a pedagogia tradicionais não consideram”.

No seminário *O papel dos diversos atores educativos na construção de uma escola democrática*, realizado em 2000, participaram os atores relevantes Almerindo Janela Afonso e José Augusto Pacheco.

A. Afonso (2000) discutiu o tema do *profissionalismo docente e da participação dos pais na escola pública*. Na perspetiva que defendeu, do contributo da educação escolar para a construção de um projeto societal mais amplo, a educação escolar não se centra, somente, nos atores escolares (professores, estudantes, auxiliares de ação educativa); antes conta “com a participação plural, construtiva e crítica, de todos os *actores educativos*, isto é, de todos os que, dentro e fora do espaço físico da escola, estão interessados na sua acção quotidiana” (A. Afonso, 2000, p.47), devendo a colaboração mútua entre professores e pais ser “orientada pela vontade e disponibilidade de mobilizar sinergias para o desenvolvimento dos estudantes (...) numa escola democrática em que a qualidade relacional, científica e pedagógica sejam os eixos estruturantes” (A. Afonso, 2000, p.50).

Pacheco (2000c), por seu turno, discutiu o tema da *flexibilização das políticas curriculares*, admitindo que os discursos políticos não correspondiam à realidade das práticas curriculares, no que respeitava à autonomia real das escolas e dos professores em termos de gestão dos projetos de formação. Como explicou:

A política curricular não se traduz (...) numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção quotidiano do currículo. Pelo contrário, a política curricular decide-se e aplica-se numa perspectiva interpretativa (...). Porém, uma é a realidade teórica que reconhece tal protagonismo aos professores e outra é a

realidade prática que controla e limita a elaboração de projectos curriculares ao nível dos contextos escolares. (Pacheco, 2000c, p.77)

Nas jornadas *Educação intercultural: utopia ou realidade?*, realizadas em 2000, participaram os atores relevantes João Ruivo e Manuel Ferreira Patrício.

Ruivo (2001), na sua comunicação intitulada *utopias e realidades da formação*, discutiu a necessidade de mudança e de alteração da cultura profissional dos formadores, sem a qual “não há formação docente, inicial ou contínua, que perdure” (Ruivo, 2001, p.59); mudança marcada por “momentos de ruptura, que se relacionam com a necessidade de dar voz e condições de trabalho aos movimentos de inovação e de renovação pedagógica” (Ruivo, 2001, p.51), em função da evolução das tecnologias da informação que “acrescentam conhecimento aos saberes já adquiridos, o que nos conduz ao desconhecimento permanente” (Ruivo, 2001, p.51) e em que se afirma, por conseguinte, a necessidade da aprendizagem permanente.

Já Patrício (2001b), na sua comunicação intitulada *escola cultural: da culturalidade à transculturalidade*, defendeu a Escola Cultural face a outras leituras possíveis da educação (e.g. psicológica, sociológica, económica, antropológica); escola para o autor “à exacta medida do homem (...) universal e do homem singular e único que é a pessoa” (Patrício, 2001b, p.76), capaz de acolher a pluridimensionalidade das formas da cultura e do saber, contemplando nas suas várias dimensões (dimensão das atividades letivas, extralectivas, interativas, e ecológica) uma estrutura pedagógica completa, e tendo por finalidade a Cultura.

No encontro *Alunos “difíceis”, professores em dificuldades*, realizado em 2000, participou o ator relevante Luís Marques Barbosa.

Barbosa (2000), na sua comunicação sobre a *função social da escola*, defendeu a escola “como eixo de desenvolvimento sustentado de locais e regiões (...) ponto de encontro de gentes e culturas diversas, local de formações acrescidas e acima de tudo espaço de todas as aprendizagens” (Barbosa, 2000, p.16), entendendo-a, não como a comunidade educativa, mas como uma das partes dessa mesma comunidade, e nela funcionando como eixo central uma escola realista, personalizadora e socializante, autonomizada face às questões da formação profissional, e com um novo perfil profissional do professor que a impulse “para que esta se afirme uma estrutura transformadora” (Barbosa, 2000, p.24).

No Seminário *Educação intercultural e cidadania*, realizado em 2000, participou o ator relevante Luís Rothes, que discutiu o tema *educação/formação e cidadania*. Salientou o carácter indissociável dos processos de educação de adultos e de desenvolvimento e democratização. Salientou, ainda, a importância de a educação/formação de adultos ser recolocada em múltiplos planos, entre outros, a necessidade de garantir aos adultos a oportunidade de uma segunda

diplomação escolar, de promover a posse e o uso de competências de literacia reforçando a educação básica de adultos, mas, também, a formação pós-inicial (de cariz mais profissional, ou visando uma formação científica, cultural e técnica mais abrangente) articulada a estratégias de animação comunitária.

No quadro da sua constituição como um campo científico e perante a emergência de novos desafios e problemas, a visão tradicional da educação de adultos “vem sendo alterada pela pressão de novas abordagens programáticas que, não negando o papel das soluções educativas formais, acentuam a necessidades de estas se enquadrarem (...) numa perspectiva, mais ampla, de uma educação intercultural para o desenvolvimento e a democracia” (Roths, 2000, p.69).

No seminário *Inovação em educação. “Boa Esperança” – Um programa de apoio à inovação educacional*, realizado em 2001, participou o ator relevante Ana Maria Bettencourt, que na sua comunicação sobre *acompanhamento e apoio de práticas inovadoras: uma perspetiva para o futuro* salientou a importância e a urgência da inovação, face aos “resultados insatisfatórios alcançados em termos da aprendizagem de todos os alunos e de qualidade da escola” (Bettencourt, 2001, p.160) e “para resolver um conjunto de problemas (...) na origem da insatisfação de professores, pais e alunos” (Bettencourt, 2001, p.160).

Discutiu, depois, estratégias para o acompanhamento das inovações, capazes de proporcionar um espaço de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, apoiar a descoberta de novos caminhos, a produção de conhecimento, a comunicação e, através dos acompanhantes, propor estratégias pedagógicas, formações e formar. Apontou perspetivas relativamente ao futuro da inovação e à sua sustentabilidade, salientando a importância da definição do papel dos acompanhantes e da sua formação, das funções dos diferentes parceiros, e do papel da formação e das instituições que a desenvolvem, repensando uma parte da formação contínua em projetos de acompanhamento da inovação, considerando que “existem hoje (...) recursos significativos que poderão ser mobilizados para a concepção, produção de informação, apoio à inovação e formação. Porém, é necessário clarificar mandatos, utilizar os recursos existentes e definir metas” (Bettencourt, 2001, p.171).

Nas jornadas *Reinventar a igualdade e a liberdade na escola*, realizadas em 2001, participaram os atores relevantes João Ruivo e Luís Souta.

Ruivo (2002a), na sua comunicação sobre *a escola em liberdade condicional* situou esse condicionamento por relação com o contexto em que os professores desempenhavam a sua atividade profissional, e os dois tipos de exigências com que a sua ação na escola se confronta: as exigências endógenas “que ‘empurram’ o professor para o desenvolvimento pessoal e profissional, que o motivam para a busca de soluções inovadoras e que determinam um

desempenho gratificante quando alcançado o sucesso dos seus alunos” (Ruivo, 2002a, pp.23-24); e as exigências exógenas, “que constroem o docente ao cumprimento de rotinas, mais ou menos burocráticas, e que inibem o despertar para a acção e para a inovação educativa, restringindo negativamente a sua autonomia” (Ruivo, 2002a, p.24). Defendeu a reinvenção urgente da escola, que não será “por decreto, ou por ordenação externa. A reinvenção da escola como centro educacional terá, forçosamente, que partir de dentro para fora (Ruivo, 2002a, pp. 29-30)

Souta (2002), na sua comunicação sobre *igualdade e liberdade na escola, um caminho armadilhado de falsos consensos*, considerou não ser em torno da liberdade e da igualdade que os problemas emergem na escola e que, pelo contrário, as suas vulnerabilidades e ineficácias seriam de outra ordem. Como explicou:

A crise da escola (...) está mais na quebra (ou mesmo na ausência dos valores da autoridade e da disciplina, do trabalho e da exigência, do rigor e da responsabilidade (...). Importa antes, mudar de agulha (...). A autoridade esclarecida dos mais velhos (no respeito pelo outro e pela sua liberdade), dos que (sabem e) ensinam, dos que dirigem (democraticamente) as instituições, deve traduzir-se numa acrescida exigência: rigor e responsabilidade no trabalho de todos aqueles que aí laboram, a começar pelos que têm a missão primeira de aprender. São estes valores que agora devem estruturar o quotidiano das nossas instituições escolares (...). Esta é a verdadeira prioridade da agenda educativa”. (Souta, 2002, p.42)

No encontro *Didáticas e metodologias de educação: percursos e desafios*, realizado em 2001, participaram os atores relevantes Manuel Ferreira Patrício, Isabel Alarcão, Rui Santiago, Isabel P. Martins, Maria do Céu Roldão, João Pedro da Ponte e Odete Valente.

Patrício (2003), na sua comunicação a *didáctica ontem, hoje, para amanhã*, salientou, no quadro do surgimento das ciências da educação, na passagem para o século XX, e de cientificação dos sistemas pedagógicos, em que a didáctica passou a ser uma ciência da educação de recorte epistemológico positivista e, assim “fragilizada, rapidamente se esboça e reforça a tendência para perder a identidade e o nome, adquirindo outro: metodologia” (Patrício, 2003, p.21).

Destacou, ainda, a ligação e a subordinação da didáctica à pedagogia, “entendendo-a como uma arte educativa menor na educação das crianças e jovens” (Patrício, 2003, p.23) e, mais tarde, quando a pedagogia se tornou ciência, a emergência de duas tendências, uma colocando-a par da pedagogia, “vendo na Didáctica uma teoria da instrução e na Pedagogia uma teoria da educação” (Patrício, 2003, p.21); a outra, considerando a didáctica “como a arte ou a técnica de aplicar as construções teóricas da Pedagogia” (Patrício, 2003, p.23), num alinhamento com a tendência que compreende a didáctica “como teoria e prática de formação humana”, um saber totalizante, em que “o acto didáctico é o próprio acto educativo na sua plenitude” (Patrício, 2003, p.24).

Sobre o futuro da didática apontou os desafios que se lhe colocavam pelas tecnologias de informação e comunicação, que exigiriam “a intervenção crescente e profunda da Didáctica” (Patrício, 2003, p.27).

Alarcão (2003) na sua comunicação *revisitando fantasmas, sonhos, realidades* salientou que “as preocupações já não se dirigem tanto para a didáctica curricular, isto é, a didáctica que se ensina nos cursos de formação de professores”; antes, o discurso voltou-se para a investigação em didática e “para o seu impacto na dimensão performativa da mesma, ou seja, na didáctica posta em acção pelos professores: a didáctica profissional” (Alarcão, 2003, p.31). Salientou, também, a institucionalização da didática como disciplina curricular, esperando-se do professor que coloque em ação, por um lado, a dimensão profissional da didática e, como investigador, que procure resposta para as questões do ensino e da aprendizagem, objeto da própria didática, e que estas duas dimensões, a curricular e a investigativa, não “se podem alhear da realidade do ensino nas escolas, sob pena de se tornarem desadequadas e eventualmente sem sentido” (Alarcão, 2003, p.33). Sobre os desafios para o futuro referiu que a crescente consciência da complexidade dos problemas levou o didata a interpelar outras disciplinas à busca de respostas, e que, como resultado dessas incursões, se constituiu um corpo de saberes cada vez mais próprio e menos subsidiário das disciplinas de referência.

Santiago (2003), na sua comunicação *condicionantes da intervenção pedagógica dos professores do ensino superior*, discutiu o impacto das novas formas de gestão (managerialismo) no trabalho académico, salientando que:

A nova ordem económica mundial (...) que estabelece a globalização e pressiona a aceitação da ideologia e das modalidades da gestão privada das instituições de ensino superior, interfere fortemente nas práticas académicas dos professores, incluindo, obviamente, as práticas de ensino. Ao nível desta última também a prevalência das concepções positivistas do conhecimento tem contribuído para a separação entre o ensino e a investigação e impedido a reorganização do conhecimento em novas disciplinas, onde essa separação fosse resolvida, ou seriamente minimizada, e a fragmentação do conhecimento ultrapassada. (Santiago, 2003, p.329)

Para que assim fosse, seria necessário substituir a transmissão de conteúdos pela construção do conhecimento, desiderato que teria de passar, forçosamente, pela “reinvenção da universidade”, e pela substituição das tarefas parcelares e especializadas por tarefas “que pressuponham uma visão integrada da realidade, dos problemas que a ela se colocam e do conhecimento que os poderá resolver, a partir da interrelação entre o ensino, a investigação e a cooperação com a sociedade” (Santiago, 2003, p.330).

Martins (2003), na sua comunicação sobre os *percursos de ensino da química e os desafios da educação científica*, defendeu um ensino da química orientado para uma literacia química,

sobretudo, ao nível da escolaridade obrigatória, privilegiando a orientação do ensino numa perspectiva CTS (Ciência, Tecnologia, Sociedade), isto é, capaz “de proporcionar uma visão externalista da ciência, apresentando temas-problema com que se debate a comunidade científica, o modo como procura soluções, os percursos que utiliza, os juízos de valor que pondera e como as soluções técnicas podem ser preteridas por razões e princípios éticos” (Martins, 2003, p.1100). Defendeu, ainda, a necessidade de incluir no ensino escolar da química as componentes prática, laboratorial e experimental, e alterações na formação de professores de química (e.g. introduzir disciplinas de ciências de espectro largo, envolver os alunos-futuros professores em projetos abertos de resolução de problemas e em práticas que promovam a criatividade e o pensamento crítico, com integração nos programas de percursos investigativos sobre conceção, desenvolvimento e avaliação de recursos didáticos e estratégias de ensino).

Roldão (2003), na sua comunicação sobre *currículo e didáticas, percursos do conhecimento profissional*, traçou o percurso histórico do pensamento curricular e do pensamento didático, considerando que as didáticas e o currículo “enquanto campos do saber educacional e domínios do saber profissional dos professores, se encaminham numa crescente convergência de objectivos, embora com objectos diversos, mas interligados” (Roldão, 2003, p.1408). Identificou, depois, as marcas distintivas dos dois campos de conhecimento: o locus de origem, a ênfase e o âmbito, defendendo a utilidade de um esforço de reconceptualização que articule – e não separe – o saber curricular e o saber didático, defendendo que “o salto epistemológico entre estas duas áreas de conhecimento educacional se joga (...) na capacidade de *pensar as didáticas curricularmente* e de *operacionalizar o currículo didacticamente*” (Roldão, 2003, p.1408).

Ponte (2003) centrou a sua comunicação nos *desafios da didática* salientando, sobre as didáticas específicas, a sua evolução de “uma colecção de “métodos e técnicas” específicas de cada disciplina escolar, para aplicação no processo de ensino-aprendizagem” para um “saber formado por conceitos e princípios, emergentes da reflexão dos especialistas das áreas específicas do saber” (Ponte, 2003, p.1414) e, depois, para um campo de investigação empírica suportada teoricamente nas ciências sociais e humanas e, em particular, nas outras ciências da educação, em que “a didáctica de cada disciplina (ou de cada saber escolar) tem por objecto o estudo dos problemas de ensino e aprendizagem dessa mesma disciplina e as respectivas implicações na formação de professores” (Ponte, 2003, p.1415). Ainda que este paradigma tenha permitido a afirmação da didática como um campo próprio dentro das ciências da educação, revelaria alguns sinais de esgotamento, em função, sobretudo, “da difícil relação que se tende a estabelecer entre as instâncias de produção de conhecimento (que continua a desenvolver-se essencialmente no

campo académico) e as instâncias de utilização (no campo da prática profissional)” (Ponte, 2003, p.1415).

Sobre os desafios que se colocavam à didática, destacou a mudança que terá de ocorrer no papel curricular das disciplinas tradicionais, privilegiando as interações interdisciplinares e as dimensões transversais, assumindo, plenamente, a natureza contextualizada dos fenómenos educativos, isto é, “para além da clássica relação triádica saber-professor-aluno é preciso entrar em linha de conta com a instituição escolar e a comunidade onde se inserem os diversos actores educativos e o próprio saber que se pretende que seja aprendido pelo aluno” (Ponte, 2003, p.1415). Salientou, ainda, serem as didáticas, “as áreas das ciências da educação que têm maior facilidade em estabelecer relações de colaboração continuada com os professores” (Ponte, 2003, p.1416).

Valente (2003), na sua comunicação *percurso e desafios*, identificou dois tipos de fracasso e insucesso nas didáticas das ciências. O primeiro, relacionado com a incapacidade em transformar a aprendizagem das ciências dentro da própria instituição de ensino superior, “em que os porquês oferecem pouco questionamento e em que as formas de aprendizagem não se distinguem daquelas por que passámos 20 ou 30 anos antes” (Valente, 2003, p.1426), questionando se os alunos-futuros professores “poderão alguma vez, por força da didáctica (uma ou duas disciplinas) alterar significativamente a sua ideia de aprendizagem forjada pelas 20 ou 30 outras disciplinas que durante 3 ou 4 anos configuraram a sua preparação científica?” (Valente, 2003, p.1426). O segundo, traduzir-se-ia na incapacidade de propor um currículo de ciências “conveniente, convincente, coerente, articulado, capaz de entrar na vida real das escolas, sem se sujeitar a simplificações que o degenerem, e que tenha a adesão dos professores, alunos e o respeito da sociedade” (Valente, 2003, p.1427). Considerou, ainda, ter havido “pouca coragem ao não resistir a participar em formas de inovação curricular condenadas à partida e em não exigir colectivamente formas consistentes de construir currículo, com a produção dos materiais e o estabelecimento das condições indispensáveis” (Valente, 2003, p.1427).

No colóquio *Curriculum e produção de identidades*, realizado em 2002, participaram os atores relevantes José Augusto Pacheco, Carlinda Leite e Amélia Lopes.

Pacheco (2002), na sua comunicação sobre *processos identitários dos estudos curriculares em Portugal* a partir da *leitura geométrica de Alfredo Veiga-Neto*, enquadrou a emergência dos estudos curriculares na formação de educadores e professores em Portugal, considerando o desenvolvimento curricular “um campo epistemológico, cuja consolidação é exigida pela reflexão sobre a formação tanto dos alunos quanto dos educadores e professores” (Pacheco, 2002, p.34), e a designação teoria e desenvolvimento curricular pertinente para abarcar, em termos de ensino e investigação, as inúmeras designações “que flutuam entre as disciplinas relacionadas com a

concepção curricular e as disciplinas direccionadas para a realização e avaliação do currículo” (Pacheco, 2002, p.34). Destacou, ainda, que a teoria e desenvolvimento curricular se consolidou com o modelo integrado das universidades novas e que a ênfase nos estudos curriculares se associou a projetos de mudança curricular, sobretudo, com a reforma educativa dos anos 80, que popularizou o termo currículo e evidenciou a necessidade de uma abordagem curricular das reformas educativas, e os projetos de revisão curricular.

Leite (2002), na sua comunicação *sinais e percursos da educação e do currículo em Portugal, nas últimas três décadas*, considerou, sobre as medidas mais recentes a nível curricular no ensino básico, c que se for concretizada a ideia de flexibilização do currículo numa configuração curricular que adeque o currículo nacional às realidades locais, “que crie espaços e tempos de envolvimento com a comunidade (e o mundo) e de vivência de situações onde ocorra o exercício de uma cidadania crítica, então desenvolveremos, forçosamente, uma educação que, de um modo transversal, é intercultural” (Leite, 2002, pp.58-59).

Lopes (2002), na sua comunicação sobre *o currículo no quotidiano escolar e construção de identidades: o ‘fora’ e o ‘dentro’ das mudanças*, narrou a sua experiência no âmbito de dois projetos de investigação centrados nos processos de construção de identidades docentes, destacando os resultados destes projetos que enfatizavam a necessidade “da articulação, na mudança escolar (entendida como “mudança social real”), entre as dimensões endógenas [e.g. projetos, iniciativas] e as dimensões exógenas [e.g. leis] , demonstrando o carácter imprescindível, embora não suficiente, e específico das primeiras, enquanto dimensões determinantes do quotidiano escolar para a construção de identidades” (Lopes, 2002, p.141).

No simpósio *Organização e gestão escolar*, realizado em 2002, participaram os atores relevantes Licínio Lima, Almerindo Janela Afonso, Natércio Afonso, Carlos Nogueira Fino, Jesus Maria Sousa e Rui Santiago.

L. Lima (2002) discutiu a *avaliação* por relação com as *concepções organizacionais da escola*, considerando que qualquer ação de avaliação em contexto escolar se baseia e depende de uma conceção organizacional de escola que institui “um determinado quadro de racionalidade” (L. Lima, 2002, p.19) no seio do qual se definem objetivos, tecnologias, processos de planeamento, decisão e de liderança, a inclusão/exclusão de determinados atores, bem como, as modalidades, os instrumentos e os procedimentos de avaliação. Uma análise das políticas e práticas de avaliação educacional em contexto escolar beneficiará, por conseguinte, “de um exercício de hermenêutica organizacional” (L. Lima, 2002, p.30) em que se proceda ao inventário crítico e à interpretação destas concepções organizacionais, implícitas ou explícitas, de escola.

A. Afonso (2002), na sua comunicação *políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória*, salientou que a visibilidade social que a avaliação ganhou, e o aparente consenso ou convergência em seu torno, tornava difícil a demonstração de que certos dispositivos de avaliação externa, em particular, os exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis, não só não contribuíam “para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino”, como constituíam um “retrocesso político e educacional” (A. Afonso, 2002, p.33). A emergência do chamado *Estado-avaliador* exemplificaria bem esse retrocesso, ao inscrever-se numa lógica regulatória, em tensão com outra lógica, mais emancipatória e congruente com a atuação democrática do Estado.

A. Afonso (2002), defendeu que essas duas lógicas não eram radicalmente incompatíveis, antes se inscreviam no mesmo contínuo político e social, e que o mais adequado seria pô-las em confronto para “analisar criticamente o que se ganha e o que se perde quando algumas delas se tornam política e socialmente hegemónicas, enquanto outras são subalternizadas ou mesmo esquecidas” (A. Afonso, 2002, p.35). Defendeu que a qualidade da educação escolar se consubstancia na qualidade científica, pedagógica e democrática, uma ampla formação dos professores em avaliação educacional, e que sem a participação de todos os interessados não era possível fazer uma reflexão política, teórica e técnica que confrontasse “a questão da responsabilização dos actores, escolas, sistemas educativos e governos e a questão das possibilidade e limites da *avaliabilidade* desses mesmos actores, organizações e contextos” (A. Afonso, 2002, p.37).

N. Afonso (2002), na sua comunicação intitulada *avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*, discutiu os conceitos de avaliação do desempenho, desenvolvimento organizacional e qualidade da educação, sublinhando a natureza política da avaliação externa das escolas, e a sua dependência dos valores e das lógicas de ação dos atores que a promovem e executam. Identificou aspetos da reconfiguração avaliativa das políticas educativas em Portugal, sublinhando que:

A metamorfose em curso do ‘Estado Educador’ para o ‘Estado Avaliador’ constitui uma tendência pesada da evolução dos sistemas educativos em toda a Europa. Em Portugal, tal tendência tem-se expressado no reforço da avaliação externa dos resultados escolares (exames, provas aferidas, etc.), na reconversão da intervenção inspectiva através da ‘avaliação integrada’ das escolas, e na redefinição do controlo da formação inicial e contínua de docentes numa lógica de ‘acreditação’.

(N. Afonso, 2002, p.66)

Fino e Sousa (2002), na sua comunicação *o manifesto para a educação da república: avaliar o sistema educativo no “tribunal” da praça pública?*, centraram-se na divulgação online

do *Manifesto para a educação da República*¹³⁷ e noutras opiniões publicadas na imprensa, que criticavam o funcionamento do sistema educativo e elegiam como alvo “aquela coisa imprecisa, pelo menos na pena dos articulistas, que denominam de ‘ciências da educação’, ou, mais sinteticamente, de ‘pedagogia’, deixando perpassar a ideia de existir uma forte correlação entre a crise e o surgimento e a afirmação dessas ‘ciências’” (Fino e Sousa, 2002, p.93). Sobre as opiniões veiculadas nesses textos realçaram que:

Além da ignorância ostensiva e da generalização abusiva, há ainda outro cimento a agregar as opiniões (...). Trata-se do preconceito de que são portadores quanto às competências que deverão ter os professores (...). A desvalorização da pedagogia (...), a afirmação gratuita e errónea da impossibilidade de avaliar (...) as competências pedagógicas dos professores, e a atribuição à ‘pedagogia’ e à ‘pedagogia moderna’ (...) de intuítos de simplificação excessiva e de paternalismo catastrófico”. (Fino e Sousa, 2002, p.99)

Santiago, D. Leite, C. Leite e Sarrico (2002)¹³⁸, na sua comunicação intitulada *avaliação institucional e aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior*, discutiram os resultados parcelares de um projeto de investigação desenvolvido em parceria por investigadores portugueses e brasileiros sobre as práticas de avaliação e de gestão em universidades dos dois países. Os resultados parciais desse estudo revelaram que a autoanálise organizacional e institucional dos processos e resultados da avaliação, num contexto de participação alargada da comunidade académica, pode conduzir as instituições de ensino superior a aprenderem mais sobre si mesmas, a construir capacidades para identificarem novas finalidades e a reorientarem a sua missão. Adicionalmente, os resultados dessa autoanálise, ao originarem novos conhecimentos, podem incentivar mudanças, inovações e processos negociados de governo e gestão, e a reflexão institucional sobre os processos e os resultados da avaliação institucional pode-se tornar uma forma de garantir e aprofundar a autonomia das instituições de ensino superior.

O congresso *O estado da arte em ciências da educação*, realizado em 2003, visou enfrentar “sem hesitações nem concessões ao facilitismo, o problema da natureza, dos fins, dos métodos e dos conteúdos dessa área particular do saber, que reputamos de essencial ao desenvolvimento das sociedades” (A. Estrela, Mendes, & Chouriço, 2005, p.9), num momento em que:

A deriva conservadora, em termos de pensamento sobre a educação, alimentada pelos resultados dos estudos sobre a literacia e a numeracia dos jovens portugueses, a ordenação dos estabelecimentos de ensino em função dos resultados nas provas de aferição e a deserção dos cursos científicos e tecnológicos, mantêm as Ciências da Educação debaixo de fogo. (A. Estrela, Mendes, & Chouriço, 2005, p.9).

¹³⁷ Sobre este assunto ver nota 130, p.268.

¹³⁸ Em Santiago, D. Leite, C. Leite e Sarrico (2002), só o coautor Santiago foi reconhecido como ator relevante.

Nesse congresso participaram os atores relevantes Rui Canário e José Augusto Pacheco.

Canário (2005), na sua comunicação sobre *o impacte social das ciências da educação*, discutiu a constituição das ciências da educação como uma área científica própria, como resultado, por um lado, da referência a um conjunto de saberes e de práticas profissionais e, por outro lado, da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas (e.g. psicologia), o entendimento das ciências da educação como campo disciplinar e a singularidade desse processo de disciplinarização.

Discutiu, ainda, a questão dos critérios de validade científica, que no caso das ciências da educação se colocariam de forma idêntica à de todos os outros domínios, ainda que com algumas especificidades, não impeditivas da “produção de um saber ao mesmo tempo rigoroso, específico e pertinente” (Canário, 2005, p.23), salientando que:

O papel das ciências da educação é o de contribuir para um acréscimo de lucidez, por parte de todos os actores sociais envolvidos no campo da educação. Renunciando à produção de um discurso fundado, quer na previsão, quer na prescrição, compete aos investigadores em ciências da educação produzir um conhecimento que permita ajudar os actores sociais a (...) estruturar de outro modo a suas interacções”. (Canário, 2005, p.26)

Já Pacheco (2005) discutiu as *políticas educativas e curriculares* na relação entre *modelos, lógicas e práticas de regulação*, salientando que na análise dos processos de regulação das políticas educativas e curriculares, tanto nos ciclos de reforma, quanto nos ciclos de inovação sobressai uma “política educativa e curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada ao nível das práticas” (Pacheco, 2005, p.243). Salientou, também, que os projetos de revisão e reorganização curricular, respetivamente do ensino básico e secundário, foram processos controlados pela administração central com a finalidade de introduzir alterações que não podem ser considerados nem uma reforma, nem uma inovação e, assim, com o conceito de revisão a funcionar como “sinónimo de melhoria pontual, de reorganização, de reestruturação, numa palavra, de reciclagem” (Pacheco, 2005, p.243).

Já sobre o ensino superior considerou, igualmente, que as políticas educativas não se caracterizaram “nem pelo ciclo de inovação, nem pelo ciclo da reforma” (Pacheco, 2005, p.246), que as questões curriculares têm estado ausentes das políticas para o ensino superior, em particular, as que se referiam ao conhecimento escolar, à avaliação, gestão e organização dos cursos, e que a edificação de um espaço europeu de ensino superior irá exigir “alterações profundas no modo de as universidades funcionarem” (Pacheco, 2005, p.254)

No seminário *As bases da educação*, realizado em 2003, participaram os atores relevantes Manuel Ferreira Patrício, Maria do Céu Roldão, Teresa Ambrósio e Rui Canário.

Patrício (2004), na sua comunicação sobre *autonomia, liberdade e responsabilidade em educação*, salientou a importância do debate sobre a Lei de Bases da Educação e que “encontre atenção (...) e disponibilidade para a construção definitiva do texto legal por parte do Governo, com os nossos contributos para uma reflexão que é nacional” (Patrício, 2004, p.78), e sobre “o emergir do rosto de uma nova escola”, a manutenção dos “grandes e graves equívocos” (Patrício, 2004, p.84) já constantes na LBSE e para que essa proposta de lei de bases, igualmente, apontaria.

Roldão (2004b), na sua comunicação sobre *escolaridade obrigatória, insucesso e abandono escolar*, defendeu ser o conceito de obrigatoriedade de carácter estritamente instrumental, que se esbateria à medida dos progressos na escolarização e, daí, a necessidade de relativizar o alargamento temporal dessa obrigatoriedade, sem dele fazer depender níveis de qualidade, acesso ao sucesso da escola, eficácia da escola, ou a melhoria do nível educacional de uma sociedade. Neste sentido, não via fundamento na alteração preconizada pela proposta de lei de bases da educação, que propunha diminuir o ensino básico de nove anos para seis anos, e recolocar o terceiro ciclo do ensino básico com o secundário.

Sobre o insucesso e o abandono escolar considerou, por um lado, que a questão a colocar “é o que é que acontece na escola e nas práticas de ensino que se traduz nestas taxas de insucesso (...). E na realidade, de que insucesso se trata?” (Roldão, 2004b, p.221) e, por outro, que o insucesso dito escolar “é em parte dos alunos, mas é, sobretudo, o insucesso de uma instituição que não está a conseguir (...) fazer com que os alunos adquiram o conhecimento e as competências que se espera que a escola lhes proporcione” (Roldão, 2004b, pp.221-222).

Para o superar, apontou a necessidade

Da reorganização do trabalho da escola noutros moldes, com maior autonomia de facto, menos normatividade e menos uniformidade, mas mais auto e hetero regulação. A outra dimensão a considerar é o reforço da qualidade do desempenho (..) dos seus docentes. E este reforço da qualidade passa, essencialmente, por investimento na formação de verdadeiros profissionais de ensino e não apenas de especialistas de áreas. O que significa desenvolver uma lógica de desenvolvimento profissional na classe docente, assente na competência científica, cultural, pedagógica”. (Roldão, 2004b, p.224)

Ambrósio (2004b), na sua comunicação sobre a *construção de uma política finalizada de aprendizagem ao longo da vida em Portugal*, realçou a pouca ênfase na proposta de lei de bases da educação da aprendizagem ao longo da vida ou da educação/formação ao longo da vida “remetida para uma modalidade secundária à margem do Sistema Educativo” (Ambrósio, 2004b, pp.246-247), não podendo esta “confinar-se a questões de detecção de necessidades de emprego, programas de formação e gestão de recursos humanos, melhoramento de estratégias e métodos de formação (...) e aos processos técnico-administrativos de controlo e gestão dos recursos

financeiros” (Ambrósio, 2004b, p.250). Antes, defendeu ser o paradigma educativo da educação/formação ao longo da vida uma finalidade central de qualquer política de educação/formação, devendo, por isso, ser “traduzido nas novas políticas educativas – públicas e privadas – referenciadas a objectivos concretos do curto, médio e longo prazo” (Ambrósio, 2004b, p.249), tendo em conta a compreensão da complexidade e diversidade das situações e a participação dos atores envolvidos, o que pressupunha “participação, regulação social e parceria” (Ambrósio, 2004b, p.250).

Canário (2004a), na sua comunicação sobre *as bases da educação* contrapondo, em termos de mudança educativa, processos indutivos de mudança a processos de reforma “que adoptam intervenções de carácter vertical, autoritário, centralizado e baseados em legislação geral, que uniformiza, ou pretende uniformizar, procedimentos” (Canário, 2004a, p.298), defendeu que a proposta de reformulação da LBSE não era “uma medida particularmente oportuna, nem pertinente, nem eficaz” (Canário, 2004a, p.293).

Defendeu, adicionalmente, fazer pouco sentido pensar em medidas segmentadas para a formação de professores, o currículo, ou a gestão das escolas e que, pelo contrário, fará mais sentido pensar em políticas integradas que tenham o estabelecimento de ensino como referencial, e que essa estratégia, como explicou:

Só pode ter como referência – e este é o princípio que, a meu ver, deveria ser integrador e unificador de qualquer política global de mudança do sistema educativo – a autonomia das escolas (...). E entendo por autonomia a capacidade que essas organizações têm, com os seus profissionais e com os seus públicos, de construir projectos, de os contextualizar, de os rever, de os analisar de uma maneira sistemática, de aprender com a experiência. É isso que pode garantir a introdução de uma dinâmica de inovação permanente no sistema, que é muitíssimo mais importante, mais pertinente e mais interessante, do que a ideia de reforma. (Canário, 2004a, p.297)

No colóquio *Regulação da educação e economia: organização, financiamento e gestão*, realizado em 2003, participou o ator relevante João Pinhal que, na sua comunicação *gestão da educação: a escola, o município, o Estado*, discutiu as repercussões para a educação do novo protagonismo do local, no âmbito da produção e execução de políticas, e como espaço de intervenção acrescida dos cidadãos e das suas organizações. Apontou como “a alternativa mais interessante” (Pinhal, 2004, p.27) para a condução e regulação da educação aquela que compatibilizasse as funções do Estado, que se encontravam definidas na CRP e na LBSE, com o aumento das responsabilidades das autarquias locais, dentro de um quadro de autonomia crescente das organizações educativas locais e da comunidade local, dando-lhes a possibilidade de definir e executar políticas educativas próprias e ajustadas aos seus processos de desenvolvimento.

No seminário *O futuro da escola pública em Portugal: que papel para os agrupamentos de escola?*, realizado em 2004, participou o ator relevante Licínio Lima que, na sua comunicação sobre o *papel dos agrupamentos de escolas na reorganização do sistema educativo*, discutiu o ordenamento da rede educativa.

Sobre o agrupamento ou associação de escolas, designo-o “por uma espécie de descolarização da administração escolar” (L. Lima, 2005, p.43), isto é, “uma administração escolar sem escolas, só com agrupamentos (...) retirando-se a cada escola os seus órgãos de gestão, deslocalizando esses órgãos para uma escola-outra, a sede do agrupamento” (L. Lima, 2005, p.43). Nesta perspetiva, a escola que é central do ponto de vista educativo e pedagógico, é periférica do ponto de vista político-administrativo. A direção fica fora das suas fronteiras físicas e simbólicas, mas continua no ME (serviços centrais e serviços desconcentrados) Não se optando por reforçar a autonomia das escolas através da sua livre associação, o papel dos agrupamentos de escolas na reorganização do sistema educativo será, assim, “realmente nuclear (...) mas enquanto obstáculo a uma governação mais democrática, mais responsável e mais autónoma de cada escola” (L. Lima, 2005, p.44).

No seminário *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*, realizado em 2004, participou o ator relevante Maria do Céu Roldão que, na sua comunicação *competências na cultura de escolas do 1.º ciclo*, discutiu o significado da reorganização curricular do ensino básico. Sobre o processo de criação de um currículo nacional centrado em competências e o poder atribuído formalmente às escolas para produzirem uma reinterpretação contextualizada desse currículo (projetos curriculares da escola e das turmas), analisou as dificuldades desse processo que consistia, no essencial, em introduzir “uma lógica de competencialização” (Roldão, 2004a, p.178), implicando:

Passar de uma lógica extensiva, enciclopedista e inerte da relação com o saber (porque o saber escolar não é a mesma coisa que o saber científico e cultural, é muitas vezes a castração do saber científico em formato escolar) para uma lógica integradora, mobilizadora e actuante da relação dos cidadãos com esse mesmo saber – e é aí que a competência tem o seu lugar”. (Roldão, 2004a, p.182)

Destacou, depois, as implicações da alteração de lógicas e de conceções sobre o currículo, e a formação e certificação profissional dos professores, a avaliação de desempenho das escolas e dos professores, aferida pela qualidade dos processos e da aprendizagem conseguida e, ainda, sobre o papel das instituições de formação e de investigação, desafiadas a colocar a investigação e a formação “ao serviço de, e numa parceria (...) com os professores e as escolas, de modo a torná-los, eles próprios, produtores de conhecimento e de investigação, que lhes permita ser autónomos na relação com o saber profissional” (Roldão, 2004a, p.195).

No seminário *Educação e direitos humanos*, realizado em 2004, participaram os atores relevantes Teresa Ambrósio e Teresa Vasconcelos.

Ambrósio (2004a), na sua comunicação *do direito à educação à equidade na educação*, discutiu o direito à educação a partir do conceito de equidade, considerando-o na ordem do dia “na organização democrática das sociedades e dos governos” e representando “um passo em frente cultural, civilizacional com que a Humanidade vem progredindo” (Ambrósio, 2004a, p.198).

Destacou que o paradigma educativo da educação ao longo da vida alargou o âmbito da escola inclusiva, que passou a abranger os espaços e as experiências educativas/formativas de aprendizagem contínua, situando a escola que serve esse paradigma, como um espaço “de aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a recriar cultura, através do confronto e recriação de valores (...) o espaço de fortalecimento da subjectividade, onde ao longo de ciclos se vai construindo e reconstruindo a identidade pessoal” (Ambrósio, 2004a, p.207), e em que o direito à educação/educação ao longo da vida com equidade se colocava como “um desafio” (Ambrósio, 2004a, pp.208-209).

Vasconcelos (2004), na sua comunicação sobre *a problemática da equidade na educação de infância: um estudo de caso*, destacou os resultados de um estudo realizado para o CNE sobre a situação e contextos da educação de infância em Portugal, que permitiram constatar, numa perspectiva de promoção da equidade e combate à exclusão, “o hiato entre as generosas intenções políticas e as práticas” (Vasconcelos, 2004, p.335) e alertar para a necessidade de “assumir uma postura sistematicamente vigilante”, que leve “a desmontar constantemente as situações de iniquidade e injustiça, de modo a que possamos interromper o ciclo da exclusão” (Vasconcelos, 2004, p.336)

No fórum *Como promover atenção, motivação, disciplina*, realizado em 2004, participou o ator relevante Maria Teresa Estrela que discutiu *a prevenção da indisciplina em meio escolar*. Destacou que a melhor forma de lidar com os fenómenos de indisciplina, multidimensionais e multicausais, seria prevenir a sua eclosão, com uma atuação global: ao nível dos alunos (através do desenvolvimento do autoconhecimento, da autoestima, de competências interrelacionais e pró-sociais, e pela construção da autonomia e responsabilidade), dos professores (melhor formação inicial e contínua) e dos pais. Em relação à escola, salientou a necessidade de esta ação preventiva passar por uma cultura de colaboração de todos os professores “ligada a um novo profissionalismo baseado na cooperação e na colegialidade” (M.T. Estrela, 2004, p.20) e, ainda, pela integração da disciplina no projeto educativo da escola, pela supervisão de corredores e recreios, e pelo seu apetrechamento com materiais lúdicos de carácter educativo, pela constituição de equipas de resolução de problemas e pela formação de alunos para exercerem o papel de mediadores.

Nos encontros *Insucesso e Abandono Escolar*, realizados em 2004, participaram os atores relevantes Joaquim Azevedo e João Formosinho.

Azevedo (2004), na sua comunicação *a formação profissional, abandono e insucesso escolares*, discutiu as razões do abandono e insucesso escolares, destacando a situação no 1.º ciclo do ensino básico, em que requisitos e competências básicas nucleares não são adquiridos, e em que “perdemos 30 anos a ver definhir um sistema que, agora, se tenta reordenar na base dos Agrupamentos de Escolas” (Azevedo, 2004, p.25). Destacou, depois, outras razões: muito pouca flexibilidade curricular, falta de liberdade nas escolas para organizar as soluções educativas mais adequadas aos seus alunos, falta de orientação escolar e profissional, “falhas graves do ponto de vista deontológico ao nível dos Professores (...) apesar de os professores saberem que os alunos não sabem, fazem-nos transitar” (Azevedo, 2004, p.25), e um mercado de trabalho que valorizando a mão-de-obra-indiferenciada “faz ‘puxar’ os jovens para fora da Escola” (Azevedo, 2004, p.26).

Sobre as questões do ensino e da formação profissional, considerou que poderiam ser uma importante alternativa, “mas que deveriam ser colocados ao lado da formação geral, da formação tecnológica, profissional, do sistema de formação em alternância (...) e deviam servir os jovens do 9.º ano” (Azevedo, 2004, p.26), e que não se ultrapassará o problema do abandono e do insucesso

Se não dermos muita liberdade à actuação das Escolas, se não acreditarmos na inteligência que existe nas Escolas, e nos Profissionais de Educação, e se não colocarmos o Ministério da Educação ao serviço deste mesmo processo de ganhar inteligência, de o colocar ao serviço da melhoria da situação que existe, e de colocarmos as Escolas todas em processo graduais de melhoria do seu desempenho. (Azevedo, 2004, p.27)

Já Formosinho (2004), na sua comunicação sobre *a escola dispersa e os problemas pedagógicos, educativos e escolares*, discutiu as implicações que a dispersão da rede escolar tinha na realização da escolaridade, designadamente, pelos seus efeitos no insucesso e no abandono escolar, e defendeu que havendo condições de estabilidade docente e vinculação comunitária do professor, a escola unitária/dispersa pode, efetivamente, funcionar como uma comunidade educativa.

No encontro de *Formadores do ensino superior de professores de línguas estrangeiras*, realizado em 2004, participaram os atores relevantes Rui Vieira de Castro, Maria Teresa Estrela, Albano Estrela e Amélia Lopes.

Castro (2006), na sua comunicação sobre *os dilemas atuais e perspetivas de desenvolvimento da formação inicial de professores de línguas*, problematizou a formação de professores em, particular, a formação inicial de professores de línguas, destacando que em função

de novas circunstâncias, incluindo o Processo de Bolonha, a formação de professores deve ser repensada, e que essas novas condições representavam a oportunidade de refletir, apontando alguns princípios que tal reflexão devia ter em conta. Em primeiro lugar, a assunção da formação de professores como projeto especializado. Tratar-se-ia de “falar não apenas de um currículo especializado, mas também de formas especializadas do seu desenvolvimento”, o que implicaria definir “um perfil de formação que se torne reconhecível não só para os formadores, mas também para os potenciais interessados em aceder a esses cursos” (Castro, 2006, pp.99-100). Depois, os princípios de aprender com a experiência, da natureza multidimensional da formação inicial dos professores, da integração da teoria e da prática e, por fim, da necessidade de rearticular as instituições do ensino superior e as escolas básicas e secundárias.

M. T. Estrela e A. Estrela (2006), na sua comunicação sobre *a formação contínua de professores numa encruzilhada*, destacaram aspetos positivos (e.g. participação em projetos de formação-ação e de investigação-ação, com efeitos nas turmas, nas escolas e nas relações com a comunidade) e negativos (e.g. associação da progressão na carreira à obtenção de créditos) da formação contínua de professores, salientando que, apesar de muitos aspetos positivos, se verificou um grande desfasamento entre “as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real. E uma das razões desse desfasamento parece-nos resultar do facto de essas retóricas geralmente não assentarem numa análise científica do real” (M. T. Estrela & A. Estrela, 2006, pp.78-79). Defenderam a necessidade de tomar algumas decisões difíceis em relações às encruzilhadas diferentes que se colocavam à formação contínua de professores (e.g. a manutenção da formação contínua de professores como condição de progressão, ou a revogação da legislação que a determinava com a frequência das ações assente num regime de voluntariado), e que tal implicava

Ouvir mais a voz dos professores, associá-los mais à investigação, ter mais em consideração as culturas docentes, não para as eternizar, mas para que elas mudem de dentro para fora e, não como se tem pretendido e apesar de todos os discursos em contrário, de fora para dentro. (M.T. Estrela & A. Estrela, 2006, p.79)

Lopes (2006), na sua comunicação sobre *formação inicial e percursos da identidade docente*, apresentou os resultados de um estudo centrado na formação inicial de professores, e nas possibilidades de essa formação configurar uma identidade profissional de base, considerando dois períodos temporais: a década de 70 (antes e depois da revolução de 25 de Abril) e a década de 90.

Os resultados permitiram identificar dois tipos de relação entre a identidade profissional de base e o currículo de formação inicial, um correspondente à segunda metade da década de 70 e outro correspondente à segunda metade da década de 90. No primeiro caso “a um currículo de

carácter profissionalizante centrado no processo e na integração de saberes e que dá primazia à avaliação contínua, corresponde uma identidade profissional de base de tipo profissional e integrada” (Lopes, 2006, p.277); no segundo caso, “a um currículo de carácter académico, centrado no conteúdo científico-educacional e que dá primazia à avaliação por testes, corresponde uma identidade profissional de base de tipo académico e disjuntivo” (Lopes, 2006, p.277).

No primeiro tipo, destacou o envolvimento dos estudantes na sua formação, e no segundo, a qualidade científica das aprendizagens. Saber como a qualidade científica se podia articular com o envolvimento das estudantes na gestão da sua própria formação seria o grande desafio que se colocaria à formação de professores e, neste sentido, defendeu que:

As instituições de ensino superior são chamadas a mudar as suas relações de formação, de modo a integrarem, não só a formação profissional, mas também as dimensões da formação humana que, não sendo específicas ao conhecimento científico inerente a esta ou àquela disciplina, são centrais à qualidade das identidades dos futuros professores. (Lopes, 2006, p.277)

Nas jornadas pedagógicas *Contextos de aprendizagem para uma sociedade do conhecimento*, realizadas em 2005, participou o ator relevante João Ruivo que, na sua comunicação sobre *contextos de aprendizagem para a sociedade do conhecimento*, defendeu a necessidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a construção colaborativa do conhecimento, “não como máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramentas pedagógicas” (Ruivo, 2006, p.99). Se tal não acontecer, frisou, “em vez de desenvolverem a convivialidade, a interacção e a aprendizagem em paralelo, podem transformar-se nas maiores fontes de isolamento e individualismo” (Ruivo, 2006, p.99). Nesta perspetiva, seria necessário, por um lado, que “os profissionais da educação possuam e demonstrem competências em diversas áreas do saber e do saber fazer” e, por outro, que se mudem as escolas “para que possam voltar a desempenhar um papel fundamental em todo o processo de formação dos cidadãos que se querem aptos a viverem na sociedade da informação” (Ruivo, 2006, p.101).

No seminário *Ciência e educação em ciência*, realizado em 2005, participou o ator relevante Odete Valente que, na sua comunicação *aprender ciências aprendendo a pensar*, defendeu, sobre o contributo da aprendizagem das ciências para realização da missão da escola, a sua singularidade “de ensinar a pensar, enquanto promove o desenvolvimento cognitivo, afectivo e o desenvolvimento de atitudes e valores pessoais e sociais” (Valente, 2007, p.252).

Salientou, ainda, que não obstante as mudanças nos currículos comportando alguma atualização e aproximação a outros currículos internacionalmente reconhecidos como interessantes, nomeadamente na articulação da ciência com a tecnologia, a sociedade e o ambiente, que “as práticas lectivas não têm melhorado, e nalguns casos pode-se mesmo dizer que podem ter regredido”, e que uma das razões principais para essa falta de melhoria se relacionaria

com “a organização do processo de desenvolvimento curricular, que apesar de repetidas vezes criticado, continua a operar sempre da mesma maneira” (Valente, 2007, p.253), sem que haja consistência nas inovações, nem continuidade no apoio, nem reconhecimento do que se passa no terreno, multiplicando-se as “acções dispersas e sem continuidade em matéria de desenvolvimento curricular” (Valente, 2007, p.254)

Considerou, ainda, que “mais importante do que os textos programáticos para a boa qualidade das aprendizagens em ciências, são as actividades que se proporcionam aos alunos dentro e fora da aula” (Valente, 2007, p.254), e que essas atividades (e.g. visitas de estudo, exposições, filmes, leituras, projetos) podem ou não ser relevantes “dependendo em absoluto da qualidade dos docentes e das suas convicções sobre como se aprende” (Valente, 2007, p.255).

O congresso *Educação para o sucesso: políticas e atores*, realizado em 2007, elegeu esse tema que, “com tudo o que ele implica – qualidade dos objectivos, qualidade da aprendizagem, qualidade das políticas, competências dos actores – tem estado no cerne das preocupações da SPCE” (Sousa, 2008, p.5), num quadro em que as ciências da educação têm sido “alvo de críticas que procuram responsabilizá-las pelo estado calamitoso da educação em Portugal” e em que se tem “difundido a ideia de que as Ciências da Educação e a sua comunidade científica defendem o facilitismo, a diversão e a ausência de esforço na aprendizagem”, contribuindo para a construção de “uma representação negativa das Ciências da Educação e também para que se ignorem aspectos que interferem no contexto da educação, em geral, e da escola, em particular, nomeadamente os de ordem social” (Sousa, 2008, p.5).

Nesse congresso participaram os atores relevantes Maria Teresa Estrela, José Brites Ferreira, Amélia Lopes, Carlinda Leite, Carlos Nogueira Fino, Jesus Maria Sousa, José Augusto Pacheco e Maria João Cardona.

M. T. Estrela (2008), na sua comunicação sobre *as ciências da educação, hoje*, discutiu o tema da educação para o sucesso educativo, à volta do qual, ao nível das ciências da educação “directa ou indirectamente, gira a maior parte da investigação promovida pelas ciências da educação”, tornando-se, por isso, “um espelho desta” (M. T. Estrela, 2008, p.17).

Salientou a oportunidade dessa reflexão, “porquanto os deficientes índices de sucesso escolar (...) interpelam as ciências da educação na sua credibilidade científica e na sua utilidade social” (M. T. Estrela, 2008, p.17). Isto é, duvida-se da capacidade das ciências da educação, para elaborarem, como explicou,

Leituras objectivas do real que possibilitem tomadas de decisão coerentes aos professores e aos decisores políticos, de forma a erradicar o insucesso. Porque seriam incapazes de construírem essa leitura – sugerem os críticos – ter-se-iam refugiado num obscuro discurso ideológico, forma de militantismo político que se reveste de roupagens científicas para ganhar a autoridade de que

carece à partida. Longe se mostrarem úteis, revelar-se-iam, pelo contrário, potencialmente nocivas pelo formalismo pedagógico que veiculam e pela corrosão dos valores de autoridade que teriam induzido. (M. T. Estrela, 2008, pp.17-18)

Sobre o contributo das ciências da educação para a compreensão dos fenómenos do insucesso/sucesso, salientou que as ciências da educação “ao interrogarem as situações de dentro para fora, podem dar contributos apreciáveis”, e que “elas estão particularmente posicionadas, pela sua especial sensibilidade ao campo pedagógico e pela natureza deste, para a construção de leituras multi-referenciais” (M.T. Estrela, 2008, p.24). Seriam, na verdade, essas leituras que

A partir do questionamento das situações individuais e institucionais e das representações dos actores, da análise de trajectórias individuais, grupais e institucionais de sucesso, permitirão evocar e instrumentalizar os conhecimentos obtidos por outras disciplinas, a nível macro, meso, micro, individual, desconstruindo e construindo novos sentidos, sem ultrapassar critérios de cientificidade. (M.T. Estrela, 2008, p.24)

Sobre, justamente, a cientificidade das ciências da educação enfatizou que, não tendo o estatuto científico que a psicologia, a sociologia e outras ciências sociais adquiriram, “não se podem dar ao luxo de resvalarem para um conhecimento indiferenciado, num terreno que é de todos e de ninguém e onde tudo é igualmente válido” (M. T. Estrela, 2008, p.26), e, ainda, sobre a encruzilhada de caminhos em que se encontravam, que “ou as ciências da educação se assumem como ciências, com todas as exigências de rigor e limitações para a acção imediata que essa assumpção implica ou se assumem como um campo de estudos reflexivos e de intervenção em educação” (M. T. Estrela, 2008, p.32)

Ferreira (2008), na sua comunicação sobre *desarticulações no ensino básico, de 1986 a 2007*, tomando como ponto de partida o ensino de nove anos enunciado na LBSE, analisou desarticulações e tensões no ensino básico, relativamente aos domínios do currículo, da escola e do professor, salientando que o ensino básico “com unidade, articulação e sequencialidade ficou por construir” (Ferreira, 2008, p.96), subsistindo documentos curriculares contraditórios e questões por resolver relativas à ideia de escola, à organização e funcionamento das escolas e dos agrupamentos, bem como à formação e ao trabalho dos professores “actores fundamentais na concretização e no desenvolvimento curricular” (Ferreira, 2008, p.99).

Lopes (2008), na sua comunicação sobre *as dimensões formal e informal na formação inicial de professores*, discutiu os resultados de um projeto que teve como objetivo investigar o impacto da formação inicial na construção da primeira identidade profissional docente, a partir das relações estabelecidas entre o currículo de formação e as identidades nele formadas. Esses resultados, que evidenciaram a valorização pelos professores em todos os períodos estudados (final da década de 60 ao 25 de Abril de 74; desde o 25 de Abril de 1974 até ao final da década

de 70; década de 1980; década de 1990), da dimensão informal enquanto espaço eleito da aprendizagem. Por relação com o processo de Bolonha, que “pode, de facto, introduzir mudanças positivas importantes nos climas de formação no ensino superior e, portanto, na qualidade da formação”, sinalizou a importância de se estar atento ao perigo “de que a esquematização já extensa das formas de vida em formação não sofra um revés e atinja antes o seu auge invadindo o pouco espaço ainda aberto à experiência, ao debate informal (...) ao contacto com as realidades e, por isso, à aprendizagem” (Lopes, 2008, p.122).

Leite (2008), na sua comunicação sobre o *lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior*, discutiu o lugar que as ciências da educação poderiam vir a ter, ou não, na formação de professores, salientando que “na sua dimensão geral, ainda têm pouco lugar para uma formação para o exercício da docência universitária. Poderei mesmo afirmar que, neste sentido mais geral, elas têm sido pouco procuradas” (Leite, 2008, p.137), e que ao nível do ensino universitário eram “ainda frequentes posições que se aproximam das que têm sido veiculadas pelos ‘opinion makers’ que acusam as Ciências da Educação do ‘eduquês’, por considerarem que elas fazem a apologia do facilitismo e da infantilização dos estudantes” (Leite, 2008, p.137).

Sobre o exercício da docência nas universidades, e os domínios de saberes que envolveria (o científico, relacionado com a área disciplinar a que cada professor se encontra vinculado; o pedagógico, relacionado com o conhecimento das ciências da educação; o cultural, específico do meio; e o da prática docente, que se traduziria nas experiências de ensino-aprendizagem), salientou que “para já, é apenas no domínio dos processos de ensino-aprendizagem que está a acontecer algum reconhecimento (...). E, para isso (...) tem contribuído o discurso que circula sobre o paradigma de Bolonha” (Leite, 2008, p.138).

Fino (2008), na sua comunicação sobre o *e-learning como imprecisão linguística*, centrou a sua comunicação no e-learning e no papel que poderia desempenhar no futuro da educação em Portugal. Defendeu como mais provável, entre vários cenários possíveis, a materialização “do triunfo do neoliberalismo e do ensino a distância” (Fino, 2008, p.157) e que, se assim for,

A escola terá perdido (...) a oportunidade de incorporar a tecnologia para modificar as suas práticas, de uma forma generalizada e no que se refere ao essencial. E isso acontecerá porque a tecnologia será utilizada para recriar a escola tradicional mínima, centrada na instrução por outros meios, os quais, ainda por cima, custarão (...) muito menos do que custa hoje (...) manter um sistema público de educação. (Fino, 2008, p.157)

Sousa (2008), na sua comunicação sobre o *espaço para o professor na definição de políticas educativas e curriculares*, refletiu sobre as vantagens das sinergias criadas, ou a criar, entre os diversos atores do sistema educativo, por relação com as limitações de uma intervenção

docente isolada e circunscrita apenas ao reduto da especialidade científica e pedagógica. Destacou a mudança desencadeada pelos fracos resultados atingidos pelos alunos portugueses nos testes europeus de literacia e sustentada por vários *opinion makers* “que responsabilizam a educação, os professores e os formadores de professores (com destaque para as tais “ciências ocultas” – as ciências da educação) pelos baixos índices de competitividade nacional numa economia global” (Sousa, 2008, p.226). Adicionalmente, “quando os mais altos responsáveis políticos pela educação deixam, sem pudor, transparecer dos seus discursos o desprezo que nutrem pelo papel social e político do professor” (Sousa, 2008, p.226), colocavam o professor entre duas tendências incongruentes: por um lado, a que continuava a exigir a construção de projetos curriculares de escola e de projetos curriculares de turma, por outro lado, “a que retira a formação em currículo e a investigação dos novos planos de estudo, num movimento centralizador da formação de professores”, não deixando, assim, “espaço suficiente para uma preparação adequada para o tal professor reflexivo, interventivo e investigador, isto é, para o tal verdadeiro profissional, capaz de definir políticas educativas e curriculares” (Sousa, 2008, p.226).

Pacheco (2008), na sua comunicação sobre as *políticas educativas e curriculares no contexto português*, destacou sobre o ensino básico, que o controlo curricular administrativo se acentuou, incluindo para as áreas curriculares não disciplinares, e que a avaliação aferida utilizada nos anos terminais dos ciclos do ensino básico, “definida politicamente como instrumentos de avaliação de escolas e professores” (Pacheco, 2008, p.232) foi acompanhada pela retoma de um discurso centrado nos resultados escolares “responsabilizando os professores pelos elevados índices de insucesso e abandono que o sistema educativo ainda regista” (Pacheco, 2008, p.232). Adicionalmente, a formação contínua de docentes, priorizada nas áreas curriculares que registam taxas de maior insucesso (matemática, língua portuguesa e ciências), deixou nutrir “a ideia que os professores valem mais pelos seus conhecimentos da área de docência do que pelos seus conhecimentos pedagógicos” (Pacheco, 2008, p.232).

Em síntese, para Pacheco (2008), no quadro de regulação e assunção de competências curriculares, as escolas e os professores foram “secundarizados relativamente ao poder do estado na concepção e implementação de políticas educativas”, com as reformas educativas e curriculares a conduzirem “à retylerização das escolas e à afirmação da gestão científica das aprendizagens, instituindo-se padrões de resultados em estreita relação com o reforço do currículo nacional e com a valorização da avaliação externa e sumativa” (Pacheco, 2008, p.235), nomeadamente, através dos avaliação aferida no ensino básico e dos exames nacionais introduzidos no final do ensino básico e do ensino secundário.

Já sobre o ensino superior e a implementação do Processo de Bolonha, considerou que se configurava como um “processo técnico de mudança curricular, com relevo para a estrutura dos cursos e para a adopção de uma linguagem pedagógica centrada nos resultados” (Pacheco, 2008, p.232), antecipando “que as mudanças nos processos de aprendizagem não sejam suficientemente significativas” (Pacheco, 2008, p.232).

Cardona (2008), por seu turno, na sua comunicação sobre *encontros e desencontros entre a escola e a família*, a partir do *caso da educação de infância*, centrou-se na rede institucional da educação pré-escolar e na valorização da função social, para além da valorização primordial da função educativa, isto é, como respondia essa rede às necessidades sociais das crianças e das famílias. Destacando a ambiguidade entre essas duas funções, salientou, entre os resultados de um estudo realizado no distrito de Santarém com educadoras, pais e estudantes de vários cursos da ESE da mesma localidade, que:

Se a nível do discurso a maioria das educadoras e educadores refere a importância de (...) serem valorizadas as suas características sócio-culturais, na prática pedagógica isto nem sempre se verifica, continuando o trabalho a ser planeado apenas a partir da idade das crianças. Esta contradição implica uma certa uniformização do trabalho realizado, sem considerar a especificidade da vida familiar e comunitária das crianças”. (Cardona, 2008, p.252)

No seminário *Escola/Família/ Comunidade*, realizado em 2007, participou o ator relevante Rui Canário, que discutiu a relação *escola/família/comunidade para uma sociedade educativa*, tomando como ponto de referência a experiência do projeto ECO, de pesquisa, ação e formação, desenvolvido no concelho rural de Arronches¹⁴⁰. Destacou, por um lado, que a família e a comunidade não podem ser concebidas como exteriores à escola, mas “como algo que está dentro da escola, através dos alunos. Os alunos são a comunidade e as famílias dentro da escola” (Canário, 2008, p.111) e, por outro, que a escola ao ter assumido o “monopólio da educação” impôs “um importante constrangimento mental, que consiste em ter da educação uma ideia que é reduzida ao universo escolar” (Canário, 2008, p.112) e, ainda, que as práticas educativas territorialmente integradas ilustram, justamente, como a intervenção educativa pode ser repensada integrando a educação escolar na perspetiva mais larga da educação permanente. Como explicou:

Não se trata de nenhuma novidade e é, portanto, escusado estar, actualmente, a inventar novas terminologias (“sociedade educativa”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade cognitiva”) como se estivéssemos a descobrir a pólvora, quando estão por cumprir as ideias centrais do movimento da educação permanente que foi lançado nos anos 70 pela UNESCO. (Canário, 2008, p.112)

¹⁴⁰ Projeto desenvolvido, entre 1987 e 1992, por uma equipa da ESE de Portalegre e coordenado por Rui Canário.

Sobre os novos caminhos que podem ajudar a construir uma escola “em que todas as dimensões sociais são, por definição, educativas” (Canário, 2008, p.112), relevou a necessidade de integrar o não formal e a educação de adultos na concepção de educação, não fazendo sentido “pensar separadamente a educação dos pais, das famílias, dos adultos, dos jovens e das crianças.” (Canário, 2008, p.113).

Entre outubro de 1999 e outubro de 2009, como vimos, as comunicações públicas dos atores relevantes organizaram-se em torno dos eixos do *estatuto científico e impacto social das ciências da educação*, da *formação de professores*, da *avaliação educacional*, da *educação e desenvolvimento*, mas salientando-se, na mobilização da discussão sobre políticas educativas, o eixo das *questões curriculares*, condensando seis feixes de contributos diferenciados.

Um primeiro, centrado nas críticas que se sucediam no espaço público às ciências da educação, o seu estatuto científico, o papel dos investigadores em ciências da educação, e a utilidade social das ciências da educação, valorizando o *sucesso/insucesso* escolar e o contributo das ciências da educação para a compreensão desse fenómeno.

Um segundo, que deu saliência à organização curricular da formação inicial — e ao lugar que a didática, incluindo a didática curricular, a didática investigativa, as didáticas específicas, a teoria e o desenvolvimento curricular, deveriam ocupar nesse tronco de matérias —, da formação contínua do professor, e do professor universitário — e ao lugar que, neste caso, as ciências da educação escolar e as várias dimensões científica, pedagógica, didática, investigativa, e cultural deveriam ocupar nesse tronco de matérias — valorizando o *saber que* (disciplinas e saberes relevantes) e o *saber fazer* (instrumentos-chave de suporte da prática, estratégias e competências a construir e a mobilizar numa ótica de inovação/renovação pedagógica, e de relação entre a investigação e a ação, com ênfase nas abordagens participativas, que estimulem a aprendizagem permanente e desenvolvam a capacidade reflexiva/crítica, em particular, sobre essa mesma prática, e na utilização das tecnologias de informação). Encontramos, aqui, nexos discursivos com outros textos de alguns dos mesmos atores, em particular, sobre a organização curricular da formação de professores (e.g., Leite, 2005; Lopes & Leite, 2007), a importância da dimensão investigativa (e.g., Ponte, 2004, 2008) e a relação entre a investigação, a reflexão e a ação (e.g., M.T. Estrela & A. Estrela, 2002; Roldão, 2000b; Ruivo, 2002b).

Um terceiro, centrado na avaliação, dando saliência, por um lado, à relação da avaliação com concepções organizacionais e a sua interpretação crítica, e o papel da autoanálise organizacional sobre processos e resultados de avaliação em contexto de participação alargada para produzir autoconhecimento e, de outro, à avaliação externa das escolas e ao seu impacto na qualidade do ensino/educação, e a sua relação com a afirmação de lógicas distintas (regulatória,

emancipatória, compatibilização entre ambas), num nexó discursivo com outros textos de alguns mesmos atores (e.g., A. Afonso, 1999; Pacheco, 2003; Santiago et al.¹⁴¹, 2009).

Um quarto, centrado nas relações entre a educação e o desenvolvimento (local, comunitário e regional) e o reforço da vertente cívica/cidadania e da democracia, por um lado, através da participação dos atores educativos e, por outro, da educação/formação de adultos e de uma conceção de educação ao longo da vida, num nexó discursivo com outros textos dos mesmos atores (e.g., Ambrósio, 2002, 2006; Canário, 2007a, 2007b; Pinhal, 2006; Rothes, 2002a, 2002b, 2009).

Um quinto, centrado na teorização curricular, nos significados do currículo e na sua relação com as práticas curriculares, valorizando a *rutura*, pela via da autonomia e da integração curricular, e o *sucesso* dos alunos, mas adotando nas possibilidades de combate ao *insucesso* dois posicionamentos discursivos contrastados: um primeiro, com ênfase nos currículos alternativos, na flexibilização curricular, e na diversificação de percursos de formação (e.g., formação profissional) e o seu impacto nos processos de aprendizagem, e no trabalho do professor que desenvolve/constrói o currículo para alcançar esse *sucesso*, num nexó discursivo com outros textos dos mesmos atores (e.g., Morgado, 1999, 2003; Pacheco, 2001b, 2003, 2007; Roldão, 2000c); um segundo, centrado nas formas de trabalho escolar e na *rutura* com domínios de resistência à inovação pedagógica, num nexó discursivo com outros textos dos mesmos atores (e.g., Canário, 2004b).

Por fim, um sexto feixe de contributos centrado na relação da escola com a *cultura*, mas adotando dois posicionamentos discursivos contrastados: de um lado, dando saliência ao papel do concreto e do contingente à realidade dos alunos, da valorização das componentes prática e experimental, e de outros meios de educação não formal e informal (e.g., música, revistas, televisão, visitas de estudo), num posicionamento discursivo que atravessou outros textos de alguns dos mesmos atores (e.g., Martins & Alcântara¹⁴², 2000); do outro, dando saliência ao papel da Escola e do *professor* na transmissão do *saber* e na promoção de valores nas dimensões que compunham e diferenciavam a Escola Cultural nesse propósito, num posicionamento discursivo que atravessou desde a fase precedente outros textos de Manuel Ferreira Patrício (e.g., Patrício, 1990a, 1993, 1995, 1997c).

¹⁴¹ Texto em coautoria, interessando-nos, neste caso, apenas a intertextualidade que se estabelece com outros textos do primeiro coautor.

¹⁴² Texto em coautoria, interessando-nos, neste caso, apenas a intertextualidade que se estabelece com outros textos da primeira coautora.

Relativamente à composição da comunidade discursiva estamos, tal como na fase precedente, perante professores, académicos, investigadores/prestigiados investigadores, especialistas/especialistas de diversas áreas do saber, personalidades de mérito reconhecido (e.g., ANP, 2002; Bizarro, & Braga, 2006; CNE, 2002, 2004; Estrela & Ferreira, 2000; Nascimento & Pacheco, 2000), isto é, perante dois tipos de atores: por um lado, os especialistas em diferentes temas/domínios de educação/política educativa (e.g., currículo), em que, tal como anteriormente, foi o laço institucional com a Academia que, ao reconhecer essa *expertise*, lhes conferiu o estatuto de voz autorizada; por outro, os atores cujo estatuto de voz autorizada decorria, maioritariamente, de um capital simbólico de reconhecimento associado ao seu próprio nome; capital esse, que lhes permitia discutir, em geral, o tema da educação/política educativa (e.g., Teresa Ambrósio).

10.3. Temas, valores da educação e crenças nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos

10.3.1. XIV Governo Constitucional

O XIV Governo Constitucional, que tomou posse a 25 de outubro de 1999, formou-se com base nos resultados das eleições de 10 de outubro de 1999 (maioria relativa do PS).

Na introdução do programa do XIV Governo Constitucional, anuncia-se um “grande novo desígnio nacional: ultrapassar no espaço de uma geração o atraso estrutural que ainda nos separa do centro da União Europeia” norteado “pela mesma preocupação de sempre: a de colocar as pessoas primeiro. Pois tudo começa pela sua valorização, pela sua realização pessoal, familiar e profissional, através do triângulo educação, formação e emprego” (DAR, II Série, n.º 2S, 1999, p.2) e atravessado por duas grandes apostas transversais: a sociedade da informação e do conhecimento e a igualdade de oportunidades. Anuncia-se, ainda, que será dada continuidade à aposta na educação e na formação “promovendo o emprego de qualidade, a melhoria da produtividade e a empregabilidade” (DAR, II Série, n.º 2S, 1999, p.5).

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 3 e 4 de novembro de 1999. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro-ministro António Guterres; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de António Capucho (PSD), José Manuel Durão Barroso (PSD), Pedro Duarte (PSD), Isabel Castro (PEV), Paulo Portas (CDS-PP), Carlos Carvalhas (PCP), Octávio Teixeira (PCP) e Francisco Assis (PS).

No debate parlamentar não participou o ministro da Educação Guilherme d'Oliveira Martins.

Na apresentação do programa do governo na AR, o primeiro-ministro António Guterres invocando “o caminho do diálogo e do entendimento, sem abdicação dos valores essenciais que

cada um de nós defende” (DAR, I Série, n.º 3, 1999, p.5) que os portugueses apontaram nas eleições legislativas ao não conferir uma maioria absoluta ao PS, declarou que “respeitará a identidade própria dos diversos partidos da oposição e está empenhado em procurar vias de consenso total ou parcial, sem qualquer distinção, nas relações de boa cooperação que quer estabelecer com todos e cada um deles” (DAR, I Série, n.º 3, 1999, p.5).

Sobre o programa de governo, António Guterres recordou o grande desígnio nacional que promoverá: “contribuir para que Portugal vença, no espaço de uma geração, o atraso estrutural que ainda nos separa dos países mais evoluídos da Europa” (DAR, I Série, n.º 3, 1999, p.7) e as duas grandes apostas, transversais a todos os domínios sectoriais desse programa: a generalização da sociedade da informação e do conhecimento e a promoção efetiva da igualdade de oportunidades entre as mulheres e os homens. Reafirmou, ainda, em continuidade programática com o XIII Governo Constitucional, “a prioridade absoluta à educação e à valorização das pessoas, concretizada do pré-escolar ao ensino superior” (DAR, I Série, n.º 3, 1999, p.7)

Do lado dos partidos políticos, para o PSD o programa de governo alarga-se em “sonhos que parecem constatações, constatações com o mero valor dos desejos” (DAR, I Série, n.º 4, 1999, p.72), ficando-se por “fórmulas vagas e imprecisas, sem substância nem conteúdo efectivo” (DAR, I Série, n.º 5, 1999, p.55). No mesmo sentido, para o PEV o programa de governo “está escudado em formulações genéricas, pleno de omissões graves, uma amálgama de lugares comuns, onde cabe tudo e absolutamente nada” (DAR, I Série, n.º 5, 1999, p.50) e para o CDS-PP “nas reformas é tímido, nas políticas é pouco” (DAR, I Série, n.º 5, 1999, p.50).

Já o PS manifestou o seu apoio ao governo e declarou concordar com “todas as iniciativas, venham elas de onde vierem” que possam concorrer para “recuperar (...) o atraso que ainda nos separa dos países mais desenvolvidos da Europa” (DAR, I Série, n.º 5, 1999, p.57).

Sobre política educativa, apenas duas referências breves no decurso deste debate parlamentar: do lado do PCP sobre vagas disponíveis para ingresso no ensino superior público; do lado do PSD, sobre o mesmo tópico do ensino superior, para destacar o fraco protagonismo que lhe atribui o programa do governo, em particular, sobre saídas profissionais e acesso ao emprego dos jovens portugueses.

Foram apresentadas duas moções de rejeição do programa de governo, sem qualquer menção a medidas de política educativa, uma pelo BE e outra pelo PSD. As referidas moções apresentadas, respetivamente, nas sessões plenárias de 3 e 4 de novembro de 1999, e votadas a 4 de novembro de 1999, foram rejeitadas (ver Anexo 3).

A 5 de julho e 20 de setembro de 2000, e a 26 de maio de 2001 foram apresentadas, respetivamente, pelo CDS-PP, PSD e BE, três moções de censura ao governo sobre a condução

da sua política governativa. Nos debates que se realizaram em seu torno não estiveram presentes os ministros da Educação, Guilherme d'Oliveira Martins, nos dois primeiros, e Augusto Santos Silva, no último debate parlamentar. As três moções de censura foram rejeitadas (ver Anexo 5).

O XIV Governo Constitucional terminou o seu mandato a 6 de abril de 2002, com a demissão do primeiro-ministro António Guterres.

10.3.2. XV Governo Constitucional

O XV Governo Constitucional, que tomou posse a 6 de abril de 2002, foi constituído com base numa coligação pós-eleitoral (acordo político) entre o PSD e o CDS-PP com base nos resultados das eleições intercalares de 17 de março de 2002.

Na introdução do programa do XV Governo Constitucional anunciou-se que o país precisa “de uma nova ambição e de uma nova atitude política”, que o torne “no espaço de menos de uma geração, um dos países mais desenvolvidos da Europa” e como uma das prioridades fundamentais a promoção de “um sério investimento na qualificação dos portugueses (...) de modo exigente e determinado” (DAR, II Série A, n.º 2S, 2002, p.2).

No capítulo do programa de governo dedicado à educação declarou-se a aposta na promoção de “uma educação de valores” (DAR, II Série A, n.º 2S, 2002, p.22), isto é, de uma escola assente no respeito pelos valores do trabalho, disciplina, exigência, rigor e busca da excelência, com políticas educativas recentradas na resposta às necessidades de cada aluno prosseguindo “metas ambiciosas aferidas internacionalmente e combatendo as assimetrias sociais e regionais” (DAR, II Série A, n.º 2S, 2002, p.23), de valorização e respeito pelo estatuto do docente, prestigiando a profissão e criando “condições de estabilidade, motivação e de formação”, e em que seja introduzida “uma cultura de avaliação” das escolas, professores, funcionários e alunos” (DAR, II Série A, n.º 2S, 2002, p.23).

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 17 e 18 de abril de 2002. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro ministro José Manuel Durão Barroso, do ministro da Educação David Justino e do ministro da Ciência e do Ensino Superior Pedro Lynce; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Heloísa Apolónia (PEV), Isabel Castro (PEV), Bernardino Soares (PCP), Luísa Mesquita (PCP), Narana Coissoró (CDS-PP), Telmo Correia (CDS-PP), João Teixeira Lopes (BE), António Braga (PS), Augusto Santos Silva (PS) e Pedro Duarte (PSD).

Na AR, na apresentação do programa do governo, o primeiro-ministro Durão Barroso evocando o momento difícil que o país atravessava de “uma crise de confiança, uma crise de valores, uma crise de autoridade e uma gravíssima crise orçamental e financeira”, afirmou “a disponibilidade de uma cooperação aberta e leal” com a AR e todos os seus deputados (DAR, I

Série, n.º 3, 2002, p.32). Reiterou no encerramento do debate parlamentar que o governo “estará sempre disponível na construção de consensos”, mas que sendo a democracia “no respeito pelas minorias, a regra da maioria. Cabe-nos a nós decidir. Nunca prescindiremos dessa responsabilidade” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.141).

Sobre a política educativa a prosseguir, destacando a formação dos jovens como o principal ativo do país, salientou o tema da qualificação assente em valores “como o do trabalho, o da disciplina, o da exigência, o do rigor, o da busca da excelência” (DAR, I Série, n.º 3, 2002, p.32) como uma “aposta prioritária, estratégica, estruturante” (DAR, I Série, n.º 3, 2002, p.32) do governo e que se completará “ligando o ensino, a investigação e o mercado de trabalho (...) procurando uma cada vez maior ligação do ensino à formação e das universidades e do ensino superior à vida profissional activa”(DAR, I Série, n.º 3, 2002, p.36).

Sobre as escolas, o primeiro-ministro deu saliência à necessidade de profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino, com medidas de reforço dos poderes do diretor, de “avaliação rigorosa” (DAR, I Série, n.º 3, 2002, p.36) com publicitação de resultados e, ainda, a necessidade de existir uma “sã concorrência entre ensino público e privado” que permita uma escolha baseada na qualidade e “não na asfixia do ensino não público a partir do Estado” (DAR, I Série, n.º 3, 2002, p.36). Já sobre os professores, Durão Barroso deu destaque às medidas do programa de governo de reforço da sua autoridade, através da simplificação dos procedimentos em sede de inquérito disciplinar aos alunos, a um novo modelo de seleção capaz de elevar “a exigência científica e pedagógica” (DAR, I Série, n.º 3, 2002, p.36) e, ainda, às medidas dirigidas à sua formação contínua. Sobre os alunos, o primeiro-ministro assinalou a adoção de exames nacionais no 9.º ano e 12.º ano de escolaridade, a redução de pausas escolares, o incentivo à fixação de notas mínimas no ingresso no ensino superior e a criação de centros de apoio social escolar, para ajuda aos alunos e famílias carenciadas e, ainda, um programa sistematizado de combate ao abandono escolar e de ajuda à recuperação das escolas em situação mais difícil que pudesse “garantir uma efectiva igualdade de oportunidades” (DAR, I Série, n.º 3, 2002, p.36)

No debate parlamentar, o ministro da Educação David Justino anunciando que “não me conformo com o estado a que chegou a educação em Portugal! (...). Não me conformo com os sucessivos estudos internacionais que nos relegam invariavelmente para a cauda da tabela. Não me conformo com o atraso estrutural que nos consome!” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.96) exacerbou a urgência do desafio da educação e da formação e a necessidade de se adotar “uma nova atitude política e uma outra prática de governação” sem as quais, as medidas de política educativa do programa de governo “se tornam letra morta” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.96)

Sublinhou, depois, as “opções estratégicas decisivas” tomadas pelo governo para que, justamente, se possa ganhar esse desafio da educação e da formação, de um lado, a autonomização do ensino superior relativamente à educação para “potenciar sinergias com a ciência e a tecnologia e focalizar a política educativa na sequência pré-escolar, básico e secundário” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.96), por outro, a articulação progressiva entre educação e formação profissional, uma vez que “o potencial de qualificação que resulta desta opção é incomensurável” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.96), em particular, os jovens que abandonem o sistema escolar e que não desejem prosseguir os estudos deverão beneficiar de um programa de formação profissional que lhes confira “as competências necessárias a uma boa integração no mercado de trabalho” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.96). Rejeitando “quer o darwinismo social quer o pretensão igualitarismo” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.97), defendeu a existência de trajetos escolares diversificados e a criação de centros de apoio social escolar como formas de concretizar o combate ao abandono escolar, quer na escolaridade obrigatória quer no ensino secundário.

Defendeu, tal como o primeiro-ministro uma conceção de escola assente nos valores do trabalho, da disciplina e da competência, que valorizará o *professor* que merece “confiança para o desempenho pleno do seu papel” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.97), de bom profissional e bom pedagogo e em que não será tolerada a degradação da sua autoridade, que valorizará, igualmente, padrões de exigência, com medidas que permitam avaliar o desempenho das escolas, e o rigor, com medidas de emergência para o ensino da língua e da cultura portuguesas, da matemática e das ciências no primeiro ciclo, a revisão do modelo de avaliação dos alunos e a suspensão revisão curricular do ensino secundário para “rectificar o que é possível rectificar, redesenhar a estrutura curricular face aos novos objectivos estratégicos da educação e da formação profissional e ajustá-la à disponibilidade de recursos financeiros” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.98). David Justino enfatizou, ainda, a delegação de competências nas autarquias, “promovendo uma efectiva descentralização e um maior envolvimento das comunidades locais no processo de qualificação do ensino” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.98) como um dos objetivos mais importantes a concretizar em matéria de política educativa.

O ministro da Ciência e do Ensino Superior Pedro Lynce realçou, por seu turno, a importância da Declaração de Bolonha como trave mestra do desenvolvimento do ensino superior, de os planos curriculares no ensino superior estarem articulados com “as competências e não com o corporativismo do corpo docente” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.128), de se selecionarem as instituições de ensino pela sua qualidade e de se resolverem situações de fragilidade na formação de mestres e doutores e da qualidade da investigação que produzem nas instituições de ensino,

elegendo como grande desafio do ministério “fazer uma abertura e de promover a democratização da ciência” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.128).

Do lado dos partidos políticos, para o PEV, o programa do governo “é um enunciado longo e um amontoado de banalidades, de vacuidades, de totais falhas de conteúdo”, de desresponsabilização do Estado e que no domínio do ensino ignora “o papel dos serviços públicos e o primado dos cidadãos” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.96), as necessidades educativas especiais, para além da resposta estrita a crianças com deficiência, e promete a “ressurreição de uma figura que hoje já não existe” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.98), a do diretor de escola, que não está prevista na lei vigente e que nada “apresenta para garantir igualdade a todos os estudantes” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.129), para que possa ser reconhecido o seu mérito.

Para o PCP, o programa de governo esquecia direitos constitucionais, promovendo a escola privada em detrimento da escola pública, desresponsabilizava o governo, com a delegação de competências para as autarquias e confundia “escola de qualidade e inclusiva, para todos, com competição, medalhas de mérito e exames” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.99). O PCP criticou, ainda, as medidas anunciadas, seletivas entre escolas e entre professores, de recrutamento, vinculação e de remuneração dos professores e de gestão uninominal, a assegurar pelo diretor de escola, o que para o PCP ditará “o fim da gestão democrática” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.100).

Para o BE, o programa de governo sobre política educativa traça a “desresponsabilização e a demissão do papel do Estado (...) com uma falsidade, porque não existe hoje monopólio do Estado. Hoje, já existe uma complementaridade entre o Estado, o sector privado e o terceiro sector” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.102). O BE criticou o programa de governo pela omissão de medidas dirigidas às aprendizagens extraescolares, ao papel das outras instituições educativas, à educação de adultos e ao combate à iliteracia e, ainda, a anunciada simplificação de procedimentos disciplinares para combate à indisciplina dos alunos, a centralização do poder na figura do diretor da escola “uma machadada na gestão democrática das escolas” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.102) e os *rankings*/publicação dos resultados da avaliação pelas escolas. O BE contraditou os benefícios das medidas sustentadas no mérito, por ignorarem os mecanismos de produção das desigualdades sociais e terem subjacentes a defesa da seletividade social; seletividade social e demissão total do Estado, que para o BE estava subjacente, igualmente, naquilo que previa a Declaração de Bolonha para o ensino superior.

Para o PS, o programa do governo apresentou-se como um “texto vago e esquivo” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.102) que “transporta, disfarçada (...) uma agenda política contra a qualificação e a coesão social” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.125). O PS criticou a medida anunciada de suspensão da revisão curricular do ensino secundário, a promoção “do pilar privado

à custa do pilar público, ignorando “as obrigações cometidas ao Estado, na Constituição, de promoção do direito à educação” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.124) e o da construção sucessiva da igualdade de oportunidades que a escola pública deve cumprir.

Já o CDS-PP, parceiro da coligação que apoiava parlamentarmente o governo, declarou a sua “adesão entusiástica” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.101) ao programa do governo em que “os valores não serão o laxismo nem a irresponsabilidade, mas sim o trabalho e o mérito” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.134) e manifestou-se, por conseguinte, totalmente de acordo com as medidas de política educativa anunciadas, em particular, as destinadas a “acabar com o monopólio da escola pública” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.101), em conformidade com a CRP e o direito de aprender e ensinar aí estabelecido que “é igual para todos não apenas para o Estado mas também para as escolas sociais e para as escolas privadas e, principalmente, para as famílias e os alunos” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.101), e de delegação de competências nas autarquias locais, “a melhor forma de educarmos as crianças portuguesas para os desafios da tecnologia e da globalização”. porque “uma criança que estuda na sua própria terra, junto do seu meio familiar, da sua comunidade e dos seus autarcas, tem, naturalmente, um melhor sentido de identidade” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.101).

Em linha com o CDS-PP, o PSD, salientando que “todos os índices, todos os rankings, todas as avaliações (...) dizem; nós estamos para trás e vai ser preciso ganhar muito tempo, vai ser preciso recuperar muito terreno para podermos voltar à linha da frente da Europa” congratulou-se com a prioridade dada pelo governo à educação e à “formação dos nossos recursos humanos” como “o grande desígnio que temos para o futuro do nosso país” (DAR, I Série, n.º 4, 2002, p.104) e, em particular, a decisão de suspender imediatamente a revisão curricular do ensino secundário.

Foram apresentadas duas moções de rejeição ao programa do governo, uma pelo BE e outra pelo PCP.

Sobre medidas de política educativa, o texto da moção do BE propunha que a AR rejeitasse o programa de governo porque aceitava “a degradação do ensino superior, ao submeter-se passivamente ao processo de Bolonha, com a consequente desqualificação dos cursos universitários, reduzidos, de facto, nos seus curriculuns e duração, a bacharelatos” e, também, porque “insiste numa cultura de selecção que despreza os processos de ensino, preparação e avaliação contínua desenvolvidos pelos professores ao longo das etapas da escolaridade obrigatória” (DAR, II Série A, n.º 2, 2002, p.5). Já o texto da moção do PCP propunha que a AR rejeitasse o programa de governo porque assentava “na ideia de que os principais problemas do sector são o ‘crescente estatismo’ a que está sujeito ou o ‘quase monopólio da escola pública’,

prevê-se a entrega ao sector privado de uma maior fatia do ensino, diminuindo a intervenção pública” (DAR, II Série A, n.º 2, 2002, p.5).

As referidas moções, votadas na sessão plenária 18 de abril de 2002, foram rejeitadas (ver Anexo 3).

O governo, por seu turno, solicitou na mesma sessão plenária uma moção de confiança “da assembleia representativa dos portugueses [que] demonstre expressamente a existência de condições para a plena execução das medidas, políticas e legislativas, contidas no Programa do Governo” (DAR, II Série A, n.º 2, 2002, p.4), que foi aprovada (ver Anexo 4).

No decurso do mandato do XV Governo Constitucional foi utilizado por uma vez o instrumento de fiscalização política da interpelação, por iniciativa do BE.

Foram, ainda apresentadas quatro moções de censura, da iniciativa do PS, PCP, BE e do PEV, e centradas, exclusivamente, sobre o apoio do governo à intervenção militar no Iraque. Estas moções de censura, votadas na sessão plenária de 26 de março de 2003, foram rejeitadas (ver Anexo 5).

Na reunião plenária de 11 de junho de 2003 realizou-se o debate sobre política geral para o ensino superior suscitado, justamente, pela referida interpelação do BE ao governo. Os discursos, que de seguida apresentamos, estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de Joana Amaral Dias (BE), João Teixeira Lopes (BE; abertura do debate da interpelação), Luís Fazenda (BE), António Braga (PS), Augusto Santos Silva (PS), Isabel Pires de Lima (PS), Jamila Madeira (PS), Luísa Mesquita (PCP), Isabel Castro (PEV), Gonçalo Capitão (PSD) e Sérgio Vieira (PSD) ; do lado do governo estiveram a cargo do ministro da Ciência e do Ensino Superior Pedro Lynce e do secretário de estado adjunto do ministro da Ciência e do Ensino Superior José Pinto Paixão.

Na abertura do debate de interpelação o BE realçou, sobre a organização e o funcionamento do ensino superior, aquela que devia ser a prioridade nacional: “o investimento público na democratização do ensino superior” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5485); democratização a iniciar pelo pré-escolar, com a extensão da rede de escolas a todo o país, “combatendo as desigualdades lá no exacto momento em que começam a exteriorizar-se e a reproduzir-se (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5487), e que a proposta de lei de bases da educação apresentada pelo governo condicionaria, ao prever que a rede de estabelecimentos de serviço público de educação, passasse a ser constituída não apenas por escolas do Estado mas, também, por escolas particulares e cooperativas. Pôr-se-iam, assim, de parte, como explicou o BE, os “princípios constitucionais que tratam a educação como um bem público sob a responsabilidade do Estado, eliminando-se o carácter supletivo (...) do ensino privado e cooperativo”,

desobrigando o Estado e relegando-o para “o papel de mero e distante regulador (...) que, graças à sua demissão, vão transformar a educação num vasto e generoso mercado” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5487)

Para o BE, a mesma proposta de lei secundarizava e desqualificava o ensino superior politécnico “que tem tido um papel fundamental assegurando a regionalização e a distribuição geográfica do ensino” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5495), ao limitar a atribuição do grau de doutor ao ensino superior universitário. Considerando que “as instituições do ensino superior não devem ver as suas competências e qualificações atribuídas pela chancela ou pelo símbolo que ostentam na sua porta” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5495), o BE defendeu que essa atribuição fosse feita com base numa avaliação assente em indicadores de qualidade, nomeadamente no número de doutores, e pela investigação produzida.

O BE interpelou o governo, também, sobre as restrições orçamentais que constituíam “um bloqueio real no processo de desenvolvimento das próprias instituições” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5506) impossibilitando-as de “expandir-se, melhorar a qualidade do seu ensino, qualificar pedagogicamente os professores ou inovar na própria prestação de serviços ao exterior e à comunidade” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5506), o financiamento da ação social escolar, o aumentos de propinas, a diminuição de vagas “sem considerar o que devem ser as especificidades quer das áreas de formação científica quer da qualidade e também, naturalmente, sem considerar as necessidades regionais e locais” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5512), as regras e a lógica do regime de exceção para os cursos com menos de 35 alunos e, finalmente, sobre fiscalização e critérios de qualidade fixados pelo governo em relação às universidades privadas.

Em síntese, para o BE as ações desenvolvidas pelo governo mostravam ser “contra o ensino superior público” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5507); para o BE o investimento no ensino superior público era “uma obrigação estrita de investimento estratégico” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5511) e “a única forma de garantir a existência de um sistema nacional de ensino superior que garanta a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5516).

O ministro da Ciência e do Ensino Superior Pedro Lynce reafirmou o objetivo do governo em matéria de política educativa para o ensino superior, o de “preparar Portugal e os portugueses para os desafios da modernidade” através da “defesa de valores, definição clara de objectivos, reforço da exigência, aumento do rigor, incremento da responsabilidade, prémio ao mérito e ao esforço individual, melhoria da produtividade” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5488).

Estando em causa “mais do que o direito à educação (...) o direito a uma educação de qualidade”, Pedro Lynce enfatizou as três referências do desenvolvimento dessa política: A

primeira, mais qualidade, com ações que garantam uma seleção mais exigente dos candidatos, a diversidade de oferta de cursos pós-graduados e pós-secundários de especialização tecnológica que permitam “a reorientação dos estudantes cujo insucesso escolar é elevado por desadaptação ao curso” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5489), a aproximação entre o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico, e entre o ensino público e o ensino não público, o mercado de trabalho e as empresas. A segunda, melhor avaliação, credibilizada e com a participação de peritos internacionais. Por fim, melhor ação social para todos, com mais rigor e melhoria na eficiência da gestão e com o seu alargamento a todos os estudantes do ensino superior “como condição indispensável para garantir uma igualdade de oportunidades baseada apenas no mérito dos candidatos” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5495).

O PS, sobre a proposta de lei de bases da educação, interpelou o governo sobre o agendamento e as condições da discussão dessa iniciativa legislativa, possibilitando que o CNE que “não teve tempo de elaborar um parecer, apenas conseguiu, e com muito esforço, elaborar uma apreciação” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5492) pudesse ser ouvido e, ainda, de que forma pretendia o governo “encontrar um amplo consenso” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5492) com as instituições e os atores interessados.

Mostrando-se de acordo com as ações de política educativa de apoio ao ensino particular e à extensão da ação social escolar a todos os estudantes, independentemente da natureza jurídica dos estabelecimentos de ensino frequentados, bem como, sobre a necessidade de maior cuidado no processo de criação de estabelecimentos e cursos, de se prosseguir o esforço de avaliação do ensino superior, de desincentivar a eternização dos estudantes nos seus cursos e introduzir critérios de racionalidade na organização da oferta de ensino superior, o PS criticou o governo que “dispunha de legislação que lhe permitia avançar em qualquer destes objectivos” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5502), mas preferiu criar de “maneira precipitada e rude” um nova lei, o regime jurídico do desenvolvimento e da qualidade do ensino superior, marcada por uma “deriva centralista e burocrática (...) e que cultivava a suspeição e a desconfiança face a universidades e a politécnicos (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5502). Sobre essa lei, interpelou o governo sobre a determinação de vagas, o número mínimo de alunos por turma o financiamento atribuído às instituições de ensino superior, o aumento das propinas e o tipo de despesas para que serão alocadas, e o financiamento da ação social escolar.

Também o PCP criticou o agendamento da discussão na generalidade da proposta de lei de bases da educação, decisão que condicionaria a participação nessa discussão dos parceiros educativos, apelando a uma intervenção da presidente da AR que garantisse que as iniciativas legislativas apresentadas pelo governo e pelos partidos políticos pudessem ser objeto, à

semelhança do que sucedeu com a LBSE, “de uma profunda e participada avaliação e discussão” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5508) com todos os interessados (docentes, alunos, não docentes, famílias, estruturas sindicais, academias, associações especializadas e instituições educativas)

O PCP, considerando que “a democratização e o alargamento de frequência no ensino superior são uma prioridade nacional e, nesse sentido, compete ao Estado assumir plena responsabilidade pelo adequado financiamento do ensino superior público” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5509) interpelou, também, o governo sobre as mesmas ações política de educativa: diminuição de vagas no ensino superior público, aumento das propinas e, ainda, sobre o tratamento orçamental entre instituições do ensino superior público e privado, contraditando os seus benefícios por serem ações exclusivamente financeiras que “põem em causa direitos constitucionais, como a gratuidade dos diferentes níveis de ensino, a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares”, bem como, “a responsabilidade do Estado relativamente à criação de uma rede de estabelecimentos públicos (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5509)

O PEV, em linha com o BE, o PS e o PCP, assinalou “a diferença de fundo de concepção e abordagem” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5512) que o opunha ao governo sobre as suas propostas relativamente ao número de vagas, à diferenciação de atribuições entre o ensino universitário politécnico, às propinas, ao sistema de financiamento do ensino superior e da ação social escolar, enfatizando “o ensino e o acesso ao ensino como direito consagrado na CRP” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5512).

O PSD, por seu turno, sublinhou a forte vontade reformadora que tem pautado a atuação do Ministério da Ciência e do Ensino Superior de “passagem do ciclo de quantidade para o ciclo da qualidade. Qualidade do ensino, da formação e investigação, que requer exigência, rigor, mérito, esforço e produtividade” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5500). Realçando que “temos hoje um ensino de melhor qualidade, com um bom corpo docente, com uma melhor qualidade dos cursos ministrados, sem diplomados a mais, mas com a necessidade de readaptação da oferta e da procura” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5501), o PSD congratulou-se com as ações de política educativa implementadas, em particular, com o alargamento da ação social escolar ao sistema privado e a implementação de uma avaliação “coerente, consistente e consequente das instituições, dos docentes e do sucesso” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5494).

Também o CDS defendeu que a ação social escolar devia atuar em relação às dificuldades das pessoas o que “nada tem a ver com o ensino superior público nem com o ensino superior privado” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5510) e a concretização do princípio constitucional da liberdade de aprender e de ensinar através do aprofundamento do papel de das instituições de ensino na seleção dos candidatos. Interpelou, depois, o governo sobre a participação dos alunos

nos órgãos colegiais das instituições do ensino superior, a alteração dos graus e a duração dos cursos no ensino superior e as propinas, reconhecendo ser necessária a contribuição das famílias dos estudantes para o financiamento do ensino superior, desde que essa contribuição sirva para aumentar a qualidade do ensino superior. Sobre a nova lei de bases da educação defendeu que ao concretizar os objetivos de Bolonha, em particular, a mobilidade dos estudantes no espaço europeu e a aprendizagem ao longo da vida, “permite que Portugal entre no caminho da competitividade” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5511).

No encerramento do debate de interpelação, o secretário de Estado adjunto do ministro da Ciência e do Ensino Superior José Pinto Paixão voltou a enunciar as três referências da “estratégia para o ensino superior” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5517): maior qualidade, melhor avaliação e a ação social progressivamente para todos.

Frisando que professores e estudantes não podem ter graus de participação idênticos na condução das instituições, refutou as críticas dos partidos políticos da oposição, em particular, sobre as ações de política educativa implementadas pelo governo e relativas à diminuição do número de vagas, uma medida conjuntural, que visava permitir às instituições de ensino superior “uma reflexão e consequente avaliação das suas realidades e a construção de projectos educativos sustentáveis” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5518). José Pinto Paixão enfatizou, depois, que o debate não podia centrar-se no sistema de ensino; antes, devia centrar-se no serviço que esse sistema presta “na via de qualificação de cada um, para que Portugal e os portugueses vençam os desafios da modernidade” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5518) aferido, sobretudo, em termos de qualidade, e que “é por esse seu serviço, pela sua qualidade e relevância social que se deve basear qualquer exigência de um maior investimento público” (DAR, I Série, n.º 132, 2003, p.5518).

O XV Governo Constitucional o seu mandato a 17 de julho de 2004, com a demissão do primeiro-ministro José Manuel Durão Barroso.

10.3.3. XVI Governo Constitucional

O XVI Governo Constitucional, que tomou posse a 17 de julho de 2004, foi constituído com base numa coligação (acordo político de incidência parlamentar) entre o PSD e o CDS-PP, tendo sido nomeado pelo presidente da República, após demissão do primeiro-ministro José Manuel Durão Barroso.

Face às circunstâncias que levaram a essa indigitação, a introdução do programa do XVI Governo Constitucional declarou “a importância da estabilidade política”, o cumprimento das “opções fundamentais expressas no programa do anterior Governo, e no respeito pelo compromisso de mudança então assumido” e a “intenção de fazer de Portugal (...) um dos países

mais desenvolvidos da Europa, continuando a exigir de todos que apostemos no trabalho, no mérito, na exigência, no esforço individual e na solidariedade colectiva” (DAR, II Série A, n.º 76, 2004, p.3034).

O programa de governo foi apresentado e debatido na AR nos dias 27 e 28 de julho de 2004. Os discursos que de seguida apresentamos estiveram, do lado do governo, a cargo do primeiro ministro Pedro Santana Lopes; do lado dos partidos políticos estiveram a cargo de Ana Benavente (PS), António José Seguro (PS), Manuel Maria Carrilho (PS), Bernardino Soares (PCP), Luísa Mesquita (PCP), Isabel Castro (PEV), João Teixeira Lopes (BE), João Pinho de Almeida (CDS-PP), Nuno Melo (CDS-PP) e Guilherme Silva (PSD).

No debate parlamentar não participou a ministra da Educação Maria do Carmo Seabra.

Na apresentação do programa do governo na AR, o primeiro-ministro declarou que estaria “sempre disponível tal como os membros do Governo para trabalhar com o Parlamento num espírito de colaboração leal e construtiva” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5686). Valorizando a *continuidade* assumiu “o compromisso solene de fazer cumprir (...) o Programa apresentado pelo XV Governo Constitucional, agora retomado e desenvolvido pelo XVI Governo Constitucional” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5687)

Sobre a política educativa a prosseguir, Pedro Santana Lopes destacou a “questão central da valorização dos recursos humanos” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5692) na ótica de uma conceção personalista. Como explicou:

Não vemos a questão da qualificação apenas na perspectiva do contributo para o progresso ou criação de riqueza, porque para nós a cultura e o saber são, antes do mais, contributos primeiros para a realização da personalidade de cada um e para a concretização dos seus direitos fundamentais. (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5692)

Enunciou de pois que o governo prosseguirá “o esforço de modernização e fixação das pessoas nas suas terras de origem, através do contributo do nosso sistema de ensino” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5693), o combate ao abandono escolar, a necessidade de valorizar o rigor, a excelência e a disciplina, com continuidade nos currículos e nos programas, e da melhoria da qualidade do ensino superior adaptando-o aos desafios suscitados pela Declaração de Bolonha.

Para o PCP o governo apresentou-se no debate parlamentar “sem legitimidade política, sem credibilidade popular, entronizado por uma decisão do Presidente da República, quando a crise política criada pelo abandono de funções de Durão Barroso (...) exigia a convocação de eleições e a devolução do poder de decisão ao povo” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5821). Em linha com o PCP, também para o PEV o governo “está ferido na sua legitimidade democrática” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5819) por não se ter submetido ao veredicto popular; igualmente, para o BE “não há um acto fundador de soberania popular na génese deste Governo” (DAR, I

Série, n.º 106, 2004, p.5820). O CDS-PP, pelo contrário, defendeu o exercício legítimo do governo face à vontade popular expressa nas eleições legislativas de 17 de março de 2002.

Para o PS, o programa do governo relativo à educação “é um conjunto de intenções mais do que de objectivos em relação aos quais não se definem estratégias e muito menos a sua concretização” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5743). O PS criticou “o caos no sistema de ensino” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5723) lançado pela Lei de Bases da Educação, vetada pelo presidente da República, mas com base na qual o governo moldou o novo ano escolar, a instabilidade criada nas escolas pela divulgação tardia, “a 15 dias do início do ano escolar” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5697) dos resultados dos concursos de professores, a inexistência de “uma única palavra, uma única meta quantificada, um único objectivo explícito” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5723) sobre educação de adultos e a diminuição do ritmo de financiamento da investigação nacional.

O PCP criticou, tal como o PS, a divulgação tardia dos resultados dos concursos de professores, sem os quais “não se pode fazer nada nas escolas: nem preparar o ano, nem fazer horários, nem colocar professores” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5728), a reforma do ensino secundário “que está no terreno, mas não tem programas, não tem enquadramento legislativo” face ao veto da Lei de Bases da Educação per presidente da República, e a “miséria e (...) tragédia que é o nosso atraso em termos de qualificação, de produtividade e de competitividade do País” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5728). Para o PEV o programa de governo não responde “ao caos que gerou, nomeadamente com os professores” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5819), descompromete o Estado e transforma a educação “num mercado para elites, reprodutora de exclusão e de desigualdades sociais” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5819).

Quantos aos partidos que apoiavam parlamentarmente o governo, o CDS-PP valorizando o *livro*, centrou-se na qualidade do livro escolar e na necessidade da sua avaliação. Para o PSD a *continuidade* da reforma iniciada pelo anterior governo “tem de continuar a ser o paradigma da nossa atitude política”; ímpeto reformador esse “que exige melhor formação, educação mais exigente, aposta séria e determinada na investigação e na qualificação” (DAR, I Série, n.º 106, 2004, p.5382).

Foram apresentadas moções de rejeição do programa de governo pelo BE, PEV, PCP e PS. Sobre medidas de política educativa, o texto da moção do PEV propunha que a AR rejeitasse o programa de governo por esse programa insistir em “desinvestir na preparação dos portugueses, ao manter o inconstitucional descomprometimento do Estado em relação a este sector, ao pôr fim à escola inclusiva, ao transformar a educação num mercado para elites, reprodutora de exclusão e de desigualdades sociais” (DAR, II Série A, n.º 79, 2004, p.3179).

Já o texto do PCP propunha essa rejeição por priorizar as privatizações na educação, e o do PS por sublinhar “as carências e os erros que marcaram a acção governativa dos últimos dois anos, numa acção nefasta” (DAR, II Série A, n.º 79, 2004, p.3181) em várias áreas, incluindo a área prioritária da educação. O texto da moção de rejeição do BE não incluía qualquer menção a medidas de política educativa.

As referidas moções, votadas na sessão plenária de 28 de julho de 2004, foram rejeitadas (ver Anexo 3).

O governo, por seu turno, solicitou que a AR manifestasse “positivamente a sua confiança no Governo, confirmando, por essa forma, a legitimidade das políticas e medidas constantes do Programa apresentado para a segunda parte da presente Legislatura” (DAR, II Série A, n.º 79, 2004, p.3178). Esta moção de confiança, votada a 28 de julho de 2004, foi aprovada (ver Anexo 4).

O XVI Governo Constitucional cessou o seu mandato a 12 de março de 2005, com a iniciativa de dissolução da AR pelo presidente da República Jorge Sampaio e o pedido subsequente de demissão do primeiro-ministro Pedro Santana Lopes.

10.3.4. XVII Governo Constitucional

Na introdução do programa do XVII Governo Constitucional, governo formado com base nos resultados das eleições antecipadas de 20 de fevereiro de 2005, que conferiram uma maioria absoluta ao PS, o governo expressou contar e confiar “na vontade de mudança dos portugueses” e perante estes assumiu “uma aposta muito forte” no conhecimento, na qualificação, na tecnologia e na inovação visando dar a Portugal “um rumo para a sua modernização e desenvolvimento, com coesão social” (DAR, II Série A, n.º 2, 2005, pp.6-7).

No mesmo programa, no capítulo dedicado à educação de infância, ensino básico e secundário, inscreveram-se as medidas de política educativa na mesma estratégia de fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica do país. Visando proporcionar uma educação de qualidade para todos, articulou-se a política educativa à necessidade de produzir mudanças estruturais, através de “avanços claros e sustentados, na organização e gestão dos recursos educativos, na qualidade das aprendizagens e na oferta de várias oportunidades a todos os cidadãos para melhorarem os seus níveis e perfis de formação” (DAR, II Série A, n.º 2, 2005, p.37).

Já para o ensino superior definiram-se, como finalidades essenciais da política a prosseguir, a qualificação dos portugueses no espaço europeu (associada à concretização do processo de Bolonha), o reforço da autonomia das instituições do sistema de ensino superior,

como meio de facilitar a reforma do seu sistema de governo, bem como, o reforço da qualidade, da promoção da igualdade de oportunidades e do acesso a este nível de ensino.

Na apresentação do programa do governo na AR, invocando o voto dos portugueses na estabilidade e na mudança e o mandato claro “para governar em nome do povo, no respeito de todos e a bem do País” (DAR, I Série, n.º 3, 2005, p.44), o primeiro-ministro José Sócrates assumiu o Plano Tecnológico como a primeira prioridade da ação política. Apresentou-o, não só, como “a mais estruturada proposta política para o desenvolvimento do País lançada nos últimos anos” (DAR, I Série, n.º 3, 2005, p.46) mas, também, como uma resposta integrada, na articulação entre conhecimento, inovação e tecnologia, ao problema do défice das qualificações.

No âmbito deste Plano que visava, como explicou o primeiro-ministro, mobilizar o país como um todo (as empresas, a administração pública, as escolas, o sistema científico e tecnológico e os jovens), a melhoria do sistema de educação-formação, o combate ao abandono e ao insucesso escolar, e a valorização do ensino tecnológico e profissional, foram nomeadas como “algumas das tarefas que o Governo abraçará com especial determinação” (DAR, I Série, n.º 3, 2005, p.46).

No debate parlamentar não participou a ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues. Esta ausência foi assinalada pelo PCP que, dirigindo-se ao ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Mariano Gago, o reconheceu como “responsável único de todos os níveis do sistema educativo, do pré-escolar ao ensino superior e, também, à ciência e à investigação. Por isso, naturalmente, será apenas o Sr. Ministro a usar da palavra e não a Sra. Ministra da Educação” (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.124).

Foi, portanto, Mariano Gago quem apresentou o Plano Tecnológico, “um programa ambicioso e exigente para o nosso desenvolvimento tecnológico e científico, para o progresso na educação, na formação e na inovação” (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.120), destacando os pilares em torno dos quais se estruturaria. Para o ensino, a cultura científica dos que frequentam a escola (condição de progresso económico, cultural e social) e a cultura de abertura internacional (decorrente da concretização do processo de Bolonha, como condição necessária para qualificar para as exigências do espaço europeu e como oportunidade de diversificação e de autonomia responsável para universidades e politécnicos). Para a ciência, constituindo-se em conjunto com a cultura de abertura internacional, como pilares “do pensamento crítico e livre e da vida democrática” (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.120), a cultura de verdade e a cultura de avaliação.

Plano que, como relevou o ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, era aquele que “o progresso do País exigia” e que valorizando o *estudo metódico* adota para Portugal, “a exigência de um rumo: estudar mais, saber mais, cooperar mais, saber fazer melhor” (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.122). No seu discurso, Mariano Gago identificou, ainda, os eixos que

sustentariam este Plano: formar e qualificar, generalizar o uso das tecnologias de informação e comunicação na vida económica e social imprimindo um novo impulso à inovação e vencer o atraso científico e tecnológico, bem como, as suas metas:

A redução para metade do insucesso escolar nos ensinos básico e secundário, a duplicação dos jovens em cursos tecnológicos e profissionais de nível secundário e a generalização de escolhas curriculares apropriadas, designadamente de natureza técnica e vocacional, para além da obrigatoriedade de formação profissional ou de frequência escolar até aos 18 anos, do aumento de diplomados e formações avançadas do ensino superior. A obrigatoriedade, finalmente, do ensino experimental das ciências e a diversificação de oportunidades de formação, com ênfase na valorização de aprendizagens práticas e na aquisição de competências técnicas. (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.120).

Com a Educação fora de cena, foi em torno das entidades mitificadas da Ciência e da Tecnologia e das suas funções imperativas para o progresso humano, que se organizou o discurso de Mariano Gago. O saber científico, glorificado, ocupou o espaço de quase todo o saber, diluindo os recursos culturais e subordinando os valores-meios do mais *saber que* e do *saber-fazer* melhor a uma finalidade instrumental imediata: qualificar para o trabalho.

No debate parlamentar, os partidos políticos questionaram o ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior sobre a concretização de algumas das metas anunciadas. As perguntas estenderam-se ao financiamento da investigação (PSD), do ensino superior (propinas) com enfoque no 2.º ciclo (PSD, PCP e BE), aos apoios sociais/ação social escolar no ensino obrigatório (CDS-PP, PCP e PEV), à autonomia universitária (CDS-PP e PSD), aos modos de funcionamento (processo de deliberação) das associações de estudantes e académicas (CDS-PP) e à vinculação contratual de docentes do ensino universitário e politécnico, e dos investigadores (BE).

Terminado o debate parlamentar, os partidos da oposição mostram-se disponíveis para “concordar e inclusive, convergir” (PSD), ser “a melhor oposição” (CDS-PP), contribuir para “a convergência” (BE), discutir “as propostas concretas” (PEV) ou “apoiar medidas positivas” (PCP) (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.). Enquanto o PSD informou que “apreciará e julgará com os portugueses o trabalho do governo a bem do interesse nacional e, como sempre, em nome de Portugal” (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.162), o CDS-PP garantiu ao país “que a maioria numérica do Partido Socialista terá em nós a maioria qualitativa que na oposição, com rumo, fará no final, assim acreditamos, toda a diferença. Mas sempre Sr. Primeiro-Ministro, a acreditar em Portugal” (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.159). O BE comprometeu-se a responder pelo contrato que fez com os eleitores, e o PCP a dar voz “às justas aspirações dos trabalhadores e do povo português” (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.162).

O PS garantiu o seu apoio solidário ao governo, e o primeiro-ministro José Sócrates concluiu que “a confiança manifestada pelo Parlamento confirma o nosso mandato, reforça a nossa legitimidade e constitui para nós um motivo acrescido de exigência e de responsabilidade” (DAR, I Série, n.º 4, 2005, p.168).

No decurso do mandato do XVII Governo Constitucional foi utilizado por duas vezes o instrumento de fiscalização política da interpelação, por iniciativa do CDS-PP e do PCP.

No terceiro ano de governação, na reunião plenária de 6 de dezembro de 2007, realizou-se, justamente, o debate sobre educação suscitado pela interpelação do CDS-PP ao governo. Os discursos, que de seguida apresentamos, estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de Abel Baptista (CDS-PP), Diogo Feio (CDS-PP; abertura do debate de interpelação), José Paulo Carvalho (CDS-PP), Nuno Magalhães (CDS-PP), Paulo Portas (CDS-PP), Miguel Tiago (PCP), Ana Drago (BE), Francisco Madeira Lopes (PEV), Emídio Guerreiro (PSD), Pedro Duarte (PSD) e Luiz Fagundes Duarte (PS). Do lado do governo estiveram a cargo da ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues e do ministro dos Assuntos Parlamentares Augusto Santos Silva.

Na abertura do debate de interpelação o CDS-PP realçou, entre “os pecados” (DAR, n.º 22, I Série, 2007, p.) da política educativa do governo, o centralismo do ME, a arrogância, a desordem, o facilitismo e a resignação perante o *eduquês*, “a teoria do prazer nas salas de aula, do facilitismo e da escola inclusiva, que é cada vez mais disjuntiva” e que criou “a ideia de que é indiferente faltar, trabalhar estudar e até passar” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.7).

O CDS-PP, em rutura com esse centralismo, contrapôs “a defesa do serviço público de educação (...) com o aparecimento da verdadeira liberdade de escolha” (DAR, n.º 22, I Série, 2007, p.9), permitindo “para quem é pobre ter acesso (...) à escola que entende” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.41), e traduzida na introdução de uma segunda geração de contratos de associação e do cheque-ensino, dando, ainda, aos pais de crianças com deficiências e com necessidades educativas especiais a possibilidade de os inscreverem em escolas de ensino especial da rede não pública e, assim, reforçar a própria autonomia das escolas. Sem liberdade de escolha para as famílias, como salientou o CDS-PP, “nunca alcançaremos o verdadeiro progresso educativo e a autonomia das escolas não passará de um mero chavão (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.29).

Adicionalmente, valorizando o *estudo metódico* e em rutura com o facilitismo, visível pelos resultados medíocres do teste PISA¹⁴³ que “mostram que estamos a retroceder” (DAR, I

¹⁴³ Acrónimo de Programme for International Student Assessment, desenvolvido pela OCDE e visando avaliar se os alunos de 15 anos conseguem mobilizar as suas competências de leitura, matemática ou ciências na resolução de situações relacionadas com o dia a dia. As aplicações do PISA ocorrem em ciclos de três anos. Em cada ciclo do PISA é dada ênfase a uma das três áreas avaliadas. Os testes foram aplicados em Portugal, pela primeira vez, em 2000.

Série, n.º 22, 2007, p.40) e que trata “de igual maneira, quem se esforça e quem não se esforça, quem estuda e quem não estuda, quem trabalha e quem não trabalha” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.40), o CDS-PP contrapôs o rigor na avaliação, com a introdução de exames nacionais em todos os fins de ciclo, uma mudança que “vai ao encontro das aspirações de pais e alunos a uma educação de qualidade e (...) de docentes, não docentes e gestores a uma escola integrada, eficiente e responsável” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.31). Contrapôs, ainda, a criação de uma estrutura autónoma que seja responsável pela conceção desses exames e de uma base de dados de exames nacionais para serem usados anualmente, e a introdução de novos parâmetros na avaliação externa das escolas, considerando o ponto de partida de cada escola e tendo em conta os resultados dos alunos e os seus ganhos de aprendizagem.

O CDS-PP sublinhou, ainda, a urgência da *rutura* com a desordem, traduzida na violência escolar, o aumento do número de ocorrências e de agressões a funcionários e professores, e numa “crise de autoridade na sala de aula” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.8), para este partido político potenciada pela ação do governo, pois “cada vez que critica os professores, gera sentimentos de crítica também nos alunos. Cada crítica que fez gerou uma crise de autoridade na sala de aula” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.8).

O PCP, centrando-se no ensino especial, criticou a adoção pelo governo de “critérios economicistas acima dos critérios pedagógicos” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.16) traduzidos na redução do número de professores e na colocação de professores sem formação específica no acompanhamento de alunos com deficiências profundas e graves, e na aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade¹⁴⁴ exclusivamente com base em critérios de saúde; critérios economicistas, que para o PCP conduziram, no seu conjunto, ao encerramento das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, ao aumento das propinas no ensino superior, à privatização das cantinas e das residências universitárias e à opção pela atividades de enriquecimento curricular em detrimento do alargamento do âmbito dos currículos, como prevê a LBSE, e às alterações de funcionamento do ensino artístico.

O PCP criticou, ainda, o governo por valorizar “o diploma, em vez da real qualidade da formação e ensino” impondo “aos professores que passem os seus alunos para não aumentar os números do insucesso” e retirando “o direito efectivo à educação e à formação para os substituir por operações de reconhecimento e validação muitas vezes viciados” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.32) e o estatuto da carreira docente que não dignifica a carreira dos professores “como peça

¹⁴⁴ A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que classifica a funcionalidade e a incapacidade associadas a uma condição de saúde, constituiu o quadro de referência adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade quer ao nível individual quer ao nível da população.

fundamental para o aumento da qualidade do ensino” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.33), realçando que a eficiência que se quer do sistema público de ensino é a que “integre a sociedade num projecto de desenvolvimento nacional que faça da educação uma alavanca para a formação integral dos portugueses e não apenas um instrumento de certificação para o trabalho” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.33)

Sobre os resultados do PISA e a sua relação com a “elitização do ensino” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.32), o PCP assinalou que esses resultados mostram “uma significativa diferença entre os pontos obtidos por estudantes dos meios mais pobres e os dos meios mais ricos” e, ainda, que, ao contrário do governo, uma larga maioria “dos pais portugueses consideram competentes os professores dos seus filhos” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.32)

Em linha com o PCP, o BE e o PEV realçaram a ligação dos resultados do PISA com a igualdade de oportunidades; o BE para sublinhar o deficiente combate ao *insucesso* escolar e que “a escola pública não gera igualdade de oportunidades” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.17), e o PEV “que o fosso das desigualdades existente na sociedade, ao nível económico e social, que tem vindo a ser agravado com este Governo, transpõe-se, necessariamente (...) para os alunos (...) provindos de famílias socialmente carenciadas e reflecte-se, necessariamente, na escola” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.20).

BE, PEV e PSD interpelaram, também, o governo sobre o corte no investimento no ensino especial, a separação entre professores de apoio educativo e professores de ensino especial, e a redução do número de professores, deixando alunos com necessidades educativas especiais sem apoio específico na escola.

O PSD criticou, depois, “um modelo macrocéfalo que assenta num Estado onnipresente” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.37) em que tudo é decidido pelo ME, contrapondo uma *rutura* com esse modelo que possa “deixar ao Estado o papel de fiscalização e de regulação, libertando a gestão do sistema para os pais, para os professores, para as autarquias e para as comunidades envolventes de cada escola” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.39).

O PSD criticou, também, o governo por ter adotado “uma perigosa filosofia assente no facilitismo, no desleixo, na incúria e na aversão ao rigor e à exigência” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.38). Como explicou, quando, por um lado “se impunha reforço da autoridade para os professores, o Governo insulta, desmoraliza e desprestigia a sua função”; quando, por outro “se impunha reforço da exigência, o Governo tudo faz para mascarar resultados” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.38). O PSD, centrando-se na avaliação externa, criticou o fim das provas globais no ensino básico, a diminuição do número de exames e a restrição de matérias sobre os quais versarão no ensino secundário, bem como, o estatuto do aluno “que permite uma coisa notável:

os alunos escusam de ir às aulas porque, depois, com uma provazita de recuperação no fim do ano, podem passar para o ano lectivo seguinte” (DAR, n.º 22, I Série, 2007, p.24) e, ainda, o sistema de avaliação das escolas e dos professores “em que as mesmas e os mesmos são premiados se passarem os alunos, se derem boas notas e, principalmente, se não reprovarem ninguém” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.24).

Já o PS, partido que apoiava parlamentarmente o governo, reafirmou a defesa da *continuidade* “do modelo que quer que todos os portugueses tenham acesso a uma escola de qualidade” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.35).

A ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues salientou como objetivos norteadores das ações do governo em matéria de política educativa, justamente, a melhoria da qualidade do serviço público de educação “colocando as escolas ao serviço das aprendizagens dos alunos e da melhoria dos resultados escolares” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.10) e de ser garantida a todos os jovens, sem exceção, a escolaridade básica e, ao maior número, a escolaridade de nível secundário. Detalhou, depois, a concretização destes objetivos e o seu impacto, traduzido na melhoria consistente dos resultados escolares com a diminuição do abandono escolar e do *insucesso* ao nível do ensino básico e do ensino secundário. Defendeu, ainda, a articulação das políticas de educação com as políticas sociais de apoio à família como forma de conseguir que “a escola pública contribua para a redução das desigualdades escolares e se constitua como verdadeira plataforma de igualdade de oportunidades para todos (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.23).

O ministro dos Assuntos Parlamentares, em linha com Maria de Lurdes Rodrigues, reafirmou as duas linhas essenciais da orientação da política do governo para a educação. A primeira, valorizando os alunos e as famílias, colocar a educação ao seu serviço e concretizou-se com “mais alunos no sistema, mais alunos nas fileiras tecnológicas e profissionais do ensino secundário menos abandono escolar, menos insucesso escolar” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.42). A segunda, a de fazer mudanças nos pontos críticos, concretizada na estabilização do corpo docente através da colocação plurianual, as provas de acesso à profissão, a formação permanente dirigida “às áreas críticas” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.42) da matemática e do português, um novo estatuto da carreira “que distingue também os professores não apenas segundo a idade, mas sobretudo segundo o desempenho e o mérito” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.42), a reorganização da rede escolar do 1.º ciclo e, ainda “mais contratos de autonomia (...) mais avaliação (...) e mais autoridade para os professores” (DAR, I Série, n.º 22, 2007, p.43)

Três meses mais tarde, na reunião plenária de 18 de março de 2008, realizou-se o debate centrado na política de educação suscitado pela interpelação do PCP ao governo.

Os discursos, que de seguida apresentamos, estiveram, do lado dos partidos políticos, a cargo de António Filipe (PCP), Bernardino Soares (PCP; abertura do debate de interpelação), João Oliveira (PCP), Jorge Machado (PCP), Miguel Tiago (PCP), Emídio Guerreiro (PSD), Sérgio Vieira (PSD), Pedro Duarte (PSD), Diogo Feio (CDS-PP), José Paulo Carvalho (CDS-PP), Ana Drago (BE), José Miguel Gonçalves (PEV), Fernanda Asseiceira (PS) e Paula Barros (PS). Do lado do governo estiveram a cargo da ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, do ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Mariano Gago e do ministro dos Assuntos Parlamentares Augusto Santos Silva (encerramento do debate de interpelação).

Na abertura do debate de interpelação o PCP realçou que a política educativa do governo “ataca direitos fundamentais” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.6), como o direito à escola pública, pelo insuficiente financiamento que lhe atribui em comparação com o crescente financiamento dos estabelecimentos privados, a degradação das instalações escolares, a diminuição da rede escolar e a carência e precarização de trabalhadores não docentes. O PCP criticou, ainda, a redução da autonomia das instituições de ensino superior e a alteração da gestão das escolas “que contraria todos os princípios de democraticidade e de participação, substituindo os órgãos colegiais de gestão por directores” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.52).

Sobre a aprovação do Estatuto da Carreira Docente afirmou “que ofende a dignidade dos professores; criou barreiras administrativas no acesso à profissão (...) criou obstáculos intransponíveis à progressão na carreira (...) e pretendeu impor um regime de avaliação de desempenho dos docentes, burocratizado e insensato” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.52). Valorizando o *professor* quem garante “com dedicação e profissionalismo, o progresso educativo do País” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.8), o PCP criticou o governo por ter “procurado fazer vingar a ideia de que os professores eram em geral incompetentes e pouco trabalhadores e que era preciso pô-los na ordem” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.8).

Criticou, também, as ações de política educativa implementadas na educação especial que contrariam a orientação subjacente a uma escola inclusiva, e para o ensino artístico, sem estatuto para o professor do ensino especializado da música e da dança e “confundindo a formação de intérpretes profissionais e professores com o acesso mais amplo à formação musical e artística avançada” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.8)

Em síntese, para o PCP a política educativa prosseguida pelo governo não tem respeitado o enquadramento normativo existente por alterar “questões fundamentais do sistema educativo em clara violação da Lei de Bases em vigor” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.8).

Por seu turno, a ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues reafirmou o objetivo da política educativa prosseguida pelo governo, de “valorização da escola pública, colocando-a ao

serviço dos alunos e das suas famílias” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.9). Destacou, depois, o contributo da política educativa e da escola pública para a diminuição das desigualdades sociais através da escola a tempo inteiro no ensino básico, a criação de cursos profissionais e de cursos de educação e formação, e o alargamento da ação social escolar.

Sobre os relatórios da OCDE e o facto de apontarem a desigualdade escolar do sistema educativo português como um dos fatores explicativos do *insucesso* escolar, Maria de Lurdes Rodrigues realçou as ações empreendidas para o combater: a colocação de professores por três anos, oferecendo estabilidade e condições de concretização do princípio da continuidade pedagógica, a renovação da rede de escolas de 1.º ciclo, “com o encerramento das escolas isoladas, com poucos alunos e promotoras do insucesso” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.10), a promoção do horário de funcionamento normal em todas as escolas, a criação do programa de construção de centros escolares, o programa de modernização das escolas secundárias e o Plano Tecnológico, o programa TEIP, o Plano Nacional de Leitura e o Plano de Ação para a Matemática, e as alterações aos sistemas de avaliação das escolas, dos manuais e de dos alunos.

Justificou, depois, a alteração ao Estatuto da Carreira Docente pela necessidade de “adequar este importante instrumento de gestão dos recursos humanos (...) às necessidades de melhoria do funcionamento das escolas” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.11). Do mesmo modo, a alteração ao regime de gestão das escolas visou “dotar as escolas de enquadramento que permita reforçar as lideranças, abrir a escola ao exterior e à participação qualificada de outros parceiros, aprofundar as suas competências e a sua autonomia” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.11) enquanto a alteração do Estatuto do Aluno teve como objetivo principal “a devolução da autoridade às escolas e aos professores, mas também responsabilizar os pais ou encarregados de educação de forma mais eficaz” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.11).

Em síntese, para Maria de Lurdes Rodrigues as ações de política educativa desenvolvidas pelo governo resultaram em “mais eficiência na organização das escolas, lideranças mais fortes, funcionamento das escolas orientado para os alunos e para as suas famílias, mais alunos e melhores resultados, menos abandono e menos insucesso escolar” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.12).

Por seu turno, o ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior valorizando o *sucesso* escolar, realçou os resultados da política de qualificação do ensino com “índices (...) como nunca teve (...) o sucesso escolar atingiu os níveis médios da OCDE, finalmente” e do alargamento da sua base social com “níveis que nunca teve” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.47) e exortou as universidades a melhorarem o seu desempenho e a combaterem o desperdício.

O PSD, centrou-se na avaliação do desempenho dos professores para criticar o modelo implementado pelo governo “burocrático, de concretização duvidosa” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.13), que “falha no modo como foi apresentado, hostilizando os professores e (...) falha no tempo, porque (...) não lembra a ninguém iniciar um processo de avaliação no 3.º período de um ano lectivo” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.37), que “não funciona” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.42) e que “não tem paralelo no resto da Europa (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.43)

Sobre o novo regime de gestão das escolas, o PSD salientou que “ao invés de fazer o necessário, que é reforçar a autonomia das nossas escolas, mantém intacta uma cadeia de comando, a partir do Ministério da Educação e das direcções regionais, que impõe um modelo às escolas de forma totalmente autocrática” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.21) e criticou, ainda o governo por não ter promovido um debate público para recolha de contributos com os diversos agentes do sistema educativo e ter preferido uma decisão unânime do Conselho de Ministros, em detrimento da apresentação de uma proposta de lei que pudesse ser debatida na AR.

Criticou, ainda, o Estatuto do Aluno em que “as faltas não contam, os alunos passarão em qualquer circunstância” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.49) , o fim das provas globais e do exame de filosofia, e a avaliação das escolas que “vai ter em linha de conta a não retenção dos alunos, portanto um convite e um incentivo a que os alunos passem administrativamente; os professores vão ser avaliados em função das notas que dão aos seus próprios alunos, um convite e um incentivo também ao facilitismo” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.49).

Também o CDS-PP, realçando a defesa do “serviço público de educação ministrado com qualidade, independentemente de quem é o proprietário do estabelecimento de ensino” DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.22) e que “às famílias deve ser dado o direito de escolha da escola onde colocam os seus filhos” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.22), se centrou no tema da avaliação para criticar a ação do governo “intransigente em relação à avaliação dos professores” mas que “transige naquilo que é a avaliação dos alunos” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.14) e sobre a gestão das escolas e a autonomia que o governo “diz que pretende desenvolver nas escolas e que é uma espécie de autonomia, mas não é” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.22).

O BE criticou, igualmente, o trato de “uma forma ofensiva” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.18) com os professores e o modelo de avaliação do seu desempenho: “imprestável e que não terá resultados para as necessidades do sistema” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.18) e “punitivo” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.25).

O PEV centrou-se na gestão parque escolar, criticou o reordenamento da rede, com o fecho de escolas do 1.º ciclo do ensino básico e a transferência de alunos para estabelecimentos de acolhimento que “muitas vezes apresentam piores condições do que as escolas de origem uma

vez que estas não dispõem de capacidade para receber todos os alunos que lhe são reencaminhados” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.18), interpelando o governo sobre o recurso ao aluguer de contentores de mercadorias adaptados para funcionarem como salas de aula, o financiamento das medidas de requalificação do parque escolar previstas nas cartas educativas e a existência de parcerias público-privadas para a gestão desse parque.

O PS, partido que apoiava parlamentarmente o governo, realçou o objetivo da política educativa do governo de “valorização da escola pública” e de “elevação da qualificação dos portugueses” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.17), e a atitude do ME de “contribuir, ajudar as escolas e os professores a fazer” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.32).

Em linha com o PS, o ministro dos Assuntos Parlamentares realçou a mudança na educação como eixo essencial da “agenda de modernização da sociedade portuguesa”; eixo esse que passaria “completamente ao lado dos partidos representados nas bancadas da oposição desta Assembleia” (DAR, I Série, n.º 61, 2008, p.56).

Foram apresentadas quatro moções de censura ao governo (ver Anexo 5). A primeira, apresentada pelo BE, por não realizar um referendo sobre a ratificação do Tratado Europeu, votada na sessão plenária de 16 de janeiro de 2008, foi rejeitada. As duas moções seguintes, de censura às políticas prosseguidas, em geral, pelo governo, foram apresentadas pelo PCP e pelo CDS-PP, respetivamente, em 8 de maio de 2008 e 5 de junho de 2008. Durante os debates parlamentares sobre estas moções com os partidos políticos não se discutiram assuntos de política educativa, nem esteve presente a ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues. As moções, votadas em 8 de maio de 2008 e 5 de junho de 2008, foram rejeitadas (ver Anexo 5).

A última moção, apresentada pelo CDS-PP, em resultado das eleições para o Parlamento Europeu, votada na sessão plenária de 17 de junho de 2009, foi, igualmente, rejeitada (ver Anexo 5).

O XVII Governo Constitucional terminou o seu mandato no termo da legislatura, em 26 de outubro de 2009.

10.4. Deliberação política e resultados alcançados

Entre outubro de 1999 e outubro de 2009 continuou a ser significativo o número de iniciativas admitidas que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo (ver Anexo 7).

Completaram essa sequência, como sintetizamos no Quadro 10, um total de 75 iniciativas legislativas, repartidas por 14 propostas de lei e 61 projetos de lei.

Quadro 10: Iniciativas legislativas apresentadas entre outubro de 1999 e outubro de 2009

Governos	Propostas de lei	Projetos de lei	Total
XIV	1	9	10
XV	5	11	16
XVI	-	-	-
XVII	8	41	49
Total	14	61	75

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes na base de dados *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* da AR e detalhados no Anexo 7.

As 14 propostas de lei apresentadas foram aprovadas. Dos 63 projetos de lei apresentados, 21¹⁴⁵ foram aprovados e 40 foram rejeitados, incluindo um projeto de lei originado por petição pública¹⁴⁶.

Das 75 iniciativas legislativas apresentadas, dois projetos de lei foram aprovados na generalidade e na votação final por unanimidade.

As 75 iniciativas legislativas apresentadas deram origem a 16 leis, nove das quais com base em propostas apresentadas pelo governo, três com base em projetos apresentados pelos partidos políticos e quatro com base na discussão conjunta, simultaneamente, de propostas apresentadas pelo governo e de projetos apresentados pelos partidos políticos conforme se detalha no Quadro 11, apresentado na página seguinte.

Como se pode ler no referido Quadro 11, foram os temas relacionados com o *enquadramento jurídico/bases do sistema educativo* (nova Lei de Bases da Educação e alterações à LBSE) aqueles que mobilizaram a apresentação do maior número de propostas de lei.

Os temas das propostas de lei institucionalizadas em forma de lei foram a *organização do ensino superior*, a *qualidade do ensino superior*, a *avaliação do ensino superior*, o *estatuto do aluno* (ensino não superior), a *avaliação do ensino* (ensino não superior), o *financiamento do ensino* (não superior), a *escolaridade obrigatória* (alargamento para 12 anos), os *manuals escolares*, as *associações de estudantes*, as *associações de pais/encarregados de educação*, e o *enquadramento jurídico/bases do sistema educativo* (alterações à LBSE).

¹⁴⁵ Como também já referimos (ver p.43) o Decreto n.º 184/IX da AR Lei de Bases da Educação, com origem numa proposta de lei do governo e quatro projetos de lei do BE, PS, PCP e PEV aprovados na generalidade e na votação final global, foi devolvido pelo presidente da República sem promulgação e com solicitação de reabertura do processo de aprovação de uma nova lei de bases do sistema educativo

¹⁴⁶ As petições de cidadãos, que como referimos anteriormente (ver p.48), representam um meio de fiscalização dos atos do governo e da administração pública, podem ser dirigidas ao presidente da AR para apreciação pela comissão parlamentar competente, e quando subscritas por mais de 4000 cidadãos, para apreciação em plenário.

Quadro 11: Iniciativas legislativas aprovadas, rejeitadas e institucionalizadas em forma de lei entre outubro de 1999 e outubro de 2009

Tema	Proponente	Governo	Resultado	
Avaliação e qualidade (ensino básico e secundário)	PSD	XIV	Rejeitada	-
Participação na vida escolar de pais/encarregados de educação	PCP	XIV	Rejeitada	-
Ensino básico (requalificação pedagógica 1.º ciclo)	PSD	XIV	Aprovada	Lei
Ensino superior (lei-quadro)	PCP	XIV	Rejeitada	-
Estatuto dos alunos (ensino básico e secundário)	CDS-PP	XIV	Rejeitada	-
Gestão das escolas (número máximo de alunos por turma; ensino não superior)	PSD	XIV	Rejeitada	-
Gestão das escolas (número máximo de alunos por turma; ensino não superior)	BE	XIV	Rejeitada	-
Avaliação dos alunos (obrigação de divulgação dos resultados dos exames)	PSD	XIV	Rejeitada	-
Organização do ensino superior	Governo	XIV	Aprovada	Lei
Organização do ensino superior	BE	XIV	Aprovada	
Avaliação das escolas do ensino básico e secundário	BE	XV	Rejeitada	-
Avaliação do ensino (ensino não superior)	Governo	XV	Aprovada	Lei
Enquadramento jurídico do sistema educativo (alterações à lei de bases do sistema educativo)	BE	XV	Aprovada	a
Enquadramento jurídico do sistema educativo (alterações à lei de bases do sistema educativo)	PEV	XV	Aprovada	
Enquadramento jurídico do sistema educativo (lei de bases da educação)	Governo	XV	Aprovada	
Enquadramento jurídico do sistema educativo (lei de bases da educação)	PS	XV	Aprovada	
Enquadramento jurídico do sistema educativo (lei de bases do sistema educativo)	PCP	XV	Aprovada	
Ensino superior (lei-quadro)	PCP	XV	Rejeitada	-
Estatuto do aluno (ensino não superior)	Governo	XV	Aprovada	Lei
Estatuto do aluno (ensino básico e secundário)	BE	XV	Rejeitada	-
Estatuto do ensino básico e secundário	PEV	XV	Rejeitada	-
Financiamento do ensino não superior	Governo	XV	Aprovada	Lei
Financiamento do ensino superior (lei-quadro)	BE	XV	Rejeitada	-
Gestão das escolas (número máximo de alunos por turma; ensino não superior)	BE	XV	Rejeitada	-
Qualidade do ensino superior	Governo	XV	Aprovada	Lei
Qualidade do ensino superior	BE	XV	Rejeitada	-
Ação social (apoio suplementar aos estudantes do ensino superior)	PCP	XVII	Rejeitada	-
Associação dos estudantes (direito de associação)	PCP	XVII	Rejeitada	Lei
Associações de estudantes (associativismo jovem)	Governo	XVII	Aprovada	
Associações de estudantes (associativismo jovem)	PSD	XVII	Aprovada	
Associações de estudantes (associativismo jovem)	CDS-PP	XVII	Aprovada	
Associações de estudantes (associativismo juvenil)	PCP	XVII	Rejeitada	
Associações de estudantes (direito e registo das associações juvenis)	BE	XVII	Rejeitada	

Tema	Proponente	Governo	Resultado	
Autonomia, qualidade e liberdade escolar	CDS-PP	XVII	Rejeitada	-
Avaliação das escolas (básico e secundário)	PSD	XVII	Rejeitada	-
Avaliação do ensino superior	Governo	XVII	Aprovada	Lei
Direitos de associação de pais/encarregados de educação	Governo	XVII	Aprovada	Lei
Enquadramento jurídico do sistema educativo (alteração à LBSE)	Governo	XVII	Aprovada	Lei
Enquadramento jurídico do sistema educativo (alteração à LBSE)	BE	XVII	Aprovada	
Enquadramento jurídico do sistema educativo (alteração à LBSE)	PCP	XVII	Aprovada	
Enquadramento jurídico do sistema educativo (atribuição de graus e créditos no ensino superior)	CDS-PP	XVII	Aprovada	
Enquadramento jurídico do sistema educativo (lei de bases da educação)	PSD	XVII	Aprovada	
Ensino superior (regime jurídico das instituições)	Governo	XVII	Aprovada	Lei
Escolaridade obrigatória (alargamento para 12 anos)	PCP	XVII	Rejeitada	-
Escolaridade obrigatória (alargamento para 12 anos)	BE	XVII	Rejeitada	-
Escolaridade obrigatória (crianças/jovens em idade escolar e universalidade do pré-escolar a partir dos cinco anos)	Governo	XVII	Aprovada	Lei
Estatuto do aluno (básico e secundário)	Governo	XVII	Aprovada	Lei
Estatuto do trabalhador-estudante	BE	XVII	Rejeitada	-
Estatuto/carreira docente (contagem de tempo de serviço na categoria de auxiliar de educação para educadores de infância habilitados com curso)	PCP	XVII	Aprovada	Lei
Estatuto/carreira docente (contagem de tempo de serviço na categoria de auxiliar de educação para educadores de infância habilitados com curso)	PS	XVII	Aprovada	
Estatuto/carreira docente (contagem de tempo de serviço na categoria de auxiliar de educação para educadores de infância habilitados com curso)	PSD	XVII	Aprovada	
Estatuto/carreira docente (eliminação da prova de avaliação de conhecimentos e competências para ingresso na carreira docente)	PCP	XVII	Rejeitada	^b
Estatuto/carreira docente (modelo de avaliação de desempenho docente; pré-escolar, básico e secundário)	BE	XVII	Rejeitada	-
Estatuto/carreira docente (regime especial de aposentação para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico)	CDS-PP, PCP, PSD, BE, PS, PEV	XVII	Aprovada Unanimidade	Lei
Estatuto/carreira docente (regime especial de aposentação para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico)	PCP	XVII	Aprovada Unanimidade	
Estatuto/carreira docente (regras das provas de agregação)	PSD	XVII	Rejeitada	-
Estatuto/carreira docente (simplificação do modelo de avaliação de desempenho docente; pré-escolar, básico e secundário)	CDS-PP	XVII	Rejeitada	-
Estatuto/carreira docente (suspensão da avaliação de desempenho docente; pré-escolar, básico e secundário)	PCP	XVII	Rejeitada	-
Estatuto/carreira docente (suspensão da avaliação de desempenho docente; pré-escolar, básico e secundário)	PSD	XVII	Rejeitada	-

Tema	Proponente	Governo	Resultado	
Estatuto/carreira docente (suspensão da avaliação de desempenho docente; ensino não superior)	PEV	XVII	Rejeitada	-
Financiamento do ensino superior (critérios de isenção e nivelação de propinas)	BE	XVII	Rejeitada	-
Financiamento do ensino superior (isenção de pagamento de propinas)	CDS-PP	XVII	Rejeitada	-
Gestão das escolas (número máximo de alunos por turma; ensino não superior)	BE	XVII	Rejeitada	-
Gestão das escolas (pré-escolar, básico e secundário)	PSD	XVII	Rejeitada	-
Gestão das escolas (pré-escolar, básico e secundário)	PCP	XVII	Rejeitada	-
Introdução do ensino multilingue	BE	XVII	Rejeitada	-
Manuais escolares (adoção, avaliação e certificação; apoios sociais)	Governo	XVII	Aprovada	Lei
Manuais escolares e outro material didático (regime jurídico)	CDS-PP	XVII	Aprovada	
Manuais escolares e outros recursos didáticos (regime jurídico)	BE	XVII	Aprovada	
Manuais escolares e outros recursos didáticos (regime jurídico)	PSD	XVII	Aprovada	
Manuais escolares (certificação, adoção, gratuidade)	PCP	XVII	Aprovada	
Manuais escolares (certificação, adoção e gratuidade)	PCP	XVII	Rejeitada	-
Manuais escolares (ensino básico; distribuição gratuita e empréstimo)	BE	XVII	Rejeitada	-
Manuais escolares e outros recursos didáticos (empréstimo)	CDS-PP	XVII	Rejeitada	-
Organização da escola pública (reforço da equidade social e promoção do sucesso educativo)	BE	XVII	Rejeitada	-

Legenda: a) O decreto da AR enviado para promulgação foi devolvido pelo presidente da República com solicitação de reabertura do processo de aprovação de uma nova lei de bases do sistema educativo (ver, também, p.43); b) Originada por petição pública.

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes na base de dados *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* da AR.

Constatamos no Quadro 11, apresentado nas páginas anteriores, que os temas relacionados com o *enquadramento jurídico/bases do sistema educativo* (nova Lei de Bases da Educação e alterações à LBSE), a *carreira dos professores* (contagem de tempo de serviço, regime especial de aposentação, com relevância para a suspensão da avaliação do desempenho, e no ensino superior universitário, as regras das provas de agregação), a *organização, gestão* (ensino pré-escolar, básico e secundário, com relevância para a fixação do número máximo de alunos por turma) e *avaliação da qualidade das escolas*, os *manuais escolares* (certificação, adoção e empréstimo), a *escolaridade obrigatória* (alargamento para 12 anos), o *estatuto do aluno*, o *financiamento do ensino superior* e as *associações de estudantes*, foram aqueles que mobilizaram

a apresentação projetos de lei por mais do que um partido político e/ou pelo mesmo partido político em ocasiões diferentes.

Já os temas dos projetos de lei apresentados pelos partidos políticos e institucionalizados em forma de lei foram o *enquadramento jurídico/bases do sistema educativo* (alterações à LBSE), a *carreira dos professores* (contagem de tempo de serviço e regime especial de aposentação), o *ensino básico* (requalificação pedagógica do 1.º ciclo), a *organização do ensino superior*, os *manuals escolares* e as *associações de estudantes*.

De referir que as leis relativas ao *enquadramento jurídico/bases do sistema educativo* (alterações à LBSE), à *organização do ensino superior*, aos *manuals escolares* e às *associações de estudantes*, resultaram da discussão conjunta de propostas de lei apresentadas pelo governo e de projetos de lei apresentados pelos partidos políticos.

Por outro lado, verificámos que entre a aprovação na generalidade de uma iniciativa e a votação final global, o sentido de voto dos partidos políticos se modificou¹⁴⁷:

1. De voto contra para voto a favor: a) PCP e PEV, na Proposta de Lei n.º 44/VII do XIII Governo Constitucional sobre a *lei-quadro da educação pré-escolar*;
2. Da abstenção para voto a favor: a) PS, no Projeto de Lei n.º 299/VIII do PSD, sobre o *regime de requalificação pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico* (XIV Governo Constitucional); b) do PSD, CDS-PP, BE e PEV, na Proposta de Lei n.º 61/X do XVII Governo Constitucional sobre o *regime de constituição das associações de pais e encarregados de educação e os direitos e deveres a que ficam subordinadas*
3. Da abstenção para voto contra: a) PS, na Proposta de Lei n.º 13/IX do XV Governo Constitucional sobre o *sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*; b) PSD, Proposta de Lei n.º 148/X do XVII Governo Constitucional sobre o *regime jurídico das instituições de ensino superior*;
4. De voto a favor para a abstenção: a) PCP, no Projeto de Lei n.º 299/VIII do PSD, sobre o *regime de requalificação pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico* (XIV Governo Constitucional); b) PSD e CDS-PP, na Proposta de Lei n.º 271/X do XVII Governo Constitucional sobre o *regime da escolaridade para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade*.
5. De voto a favor para voto contra: a) PSD e CDS-PP, no Projeto de Lei n.º 299/VIII do PSD, sobre o *regime de requalificação pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico* (XIV

¹⁴⁷ Não incluímos nesta análise as alterações do sentido de voto na apreciação conjunta de iniciativas legislativas.

Governo Constitucional; b) PSD, na Proposta de Lei n.º 140/X do XVII Governo Constitucional sobre o *estatuto do aluno do ensino básico e secundário*.

Neste eixo, recordamos, a análise do discurso incidiria nas intervenções dos partidos políticos, e do governo, nos casos em que tal aconteceu, nas reuniões públicas da comissão permanente com competências especializadas na área da educação; textos que constituiriam o terceiro segmento do nosso *corpus* discursivo, funcionando as atas em suporte escrito produzidas por essa comissão como a sua fonte.

Contudo, à semelhança do que verificámos na fase de análise e capítulo precedente, as atas disponíveis (ver Anexo 8 e Anexo 9) não cumpriam os critérios de recolha e análise da informação que definimos (ver p.59) o que impossibilitou a apresentação de resultados sobre as deliberações tomadas nas reuniões públicas da CECC/CEC.

Na verdade, essas atas continuam sem detalhar a discussão das iniciativas legislativas entre partidos políticos, limitando-se, em muitos casos, a um breve sumário, como neste exemplo que transcrevemos da Ata n.º 33, de 9 de outubro de 2002:

Ponto Único – Discussão e votação na especialidade da proposta de Lei n.º 13/IX, do Governo, que “Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo”. A respectiva votação consta do relatório da discussão na especialidade. (AHP, Atas da CECC, 542/1, Ata n.º 33, 9 out. 2002, fl. s.num)

A gravação em áudio das audições de membros do governo passou a ser uma prática corrente e a distribuição das iniciativas legislativas continuou a ser realizada, tal como na fase de análise precedente, para apreciação em subcomissão, não obstante, os partidos políticos reiterarem o seu carácter supletivo, como constatamos da leitura dos trechos que transcrevemos da Ata n.º 51, de 28 de janeiro de 2003:

O Senhor Deputado Augusto Santos Silva (PS) frisou a importância do funcionamento das subcomissões ser supletivo (...). Senhor Deputado Gonçalo Capitão (PSD) (...) reiterou a necessidade de as subcomissões funcionarem com carácter supletivo e de auxílio aos trabalhos da Comissão (...). O Senhor Deputado João de Almeida (CDS/PP) (...) afirmou que as subcomissões não podiam substituir a Comissão, devendo funcionar de forma supletiva. (AHP, Atas da CECC, 542/1, Ata n.º 51, 28 jan.2003, fls.2-3)

A distribuição das iniciativas legislativas continuou a ser realizada, também, tal como na fase de análise precedente, para apreciação em grupo de trabalho. A Ata n.º 54, de 12 de abril de 2006 (AHP, CECC, 5), por exemplo, informa sobre a constituição dos grupos de trabalho de manuais escolares, associativismo jovem e estudantil, língua portuguesa, e debate nacional sobre

educação; a Ata n.º 30, de 31 de janeiro de 2008 (AHP, CEC, 5), outro exemplo, informa sobre a constituição dos grupos de trabalho do ensino superior, qualificação, e ensino especial.

Recordamos que nem as subcomissões, nem os grupos de trabalho têm poderes deliberativos, e que o RAR¹⁴⁸ nada refere sobre a obrigatoriedade de ser lavrada ata das reuniões desses órgãos funcionais, ou sobre a publicidade/abertura ao público dessas reuniões. Por outro lado, a possibilidade de constituição *ad hoc* dos grupos de trabalho não vincula a sua composição à representatividade dos partidos políticos na AR¹⁴⁹. Por exemplo, o grupo de trabalho sobre manuais escolares criado na IX Legislatura¹⁵⁰ era constituído por Isilda Pegado, Cristina Granada, João Almeida, Luísa Mesquita, Alda Sousa e Isabel Castro, respetivamente, do PSD, PS, CDS-PP, PCP, BE e PEV (CECC, 542/2, Relatório de Atividades 2003-2005, p.7)

Por outro lado, o âmbito do trabalho destes grupos parece continuar a estender-se, para além da preparação prévia da discussão na especialidade de determinada iniciativa legislativa, à condução do próprio processo deliberativo tenda em vista a obtenção de consenso quanto à validade da norma em discussão, como sugere a leitura desta passagem da Ata n.º 33, de 9 de novembro de 2005:

A Senhora Deputada Isabel Coutinho (PS) apresentou o texto final, consensualizado em Grupo de Trabalho para o efeito constituído, relativo aos projetos de Lei n.ºs 47/X, 147/X e 168/X¹⁵¹ – “Alteração à lei n.º 5/2001”. (AHP, Atas da CECC, 5, Ata n.º 33, 9 nov.2005, fl. s/num.)

10.5. Síntese do capítulo

O quadro da construção de um espaço de educação alargado, em particular, o processo político de Bolonha, colocou um conjunto de novos desafios nesta terceira fase, balizada entre outubro de 1999 e outubro de 2009, em particular, às universidades e politécnicos ao nível da formação de professores, e às ciências da educação, e sobre o seu papel, estatuto científico e impacto social, para as quais, na encruzilhada em que se encontravam, se projetam novas oportunidades de investigação científica e de consolidação epistemológica do seu objeto.

¹⁴⁸ Referimo-nos, aqui, às versões de 2003 e 2007. Sobre as revisões deste Regimento ver a nota 119, na p.255.

¹⁴⁹ Durante a IX Legislatura esteve em funções o XV Governo Constitucional, constituído com base numa coligação entre o PSD e o CDS-PP, com base nos resultados das eleições de 17 de março de 2002, e o XVI Governo Constitucional constituído com base num acordo político de incidência parlamentar entre esses mesmos partidos políticos, e nomeado pelo presidente da República, após demissão do primeiro-ministro do XV Governo Constitucional, José Manuel Durão Barroso. Nas eleições de 2002 foram eleitos 105 deputados pelo PSD, 96 pelo PS, 14 pelo CDS-PP, 12 pelo PCP-PEV e 3 pelo BE.

¹⁵⁰ Ver Anexo 10, sobre a correspondência entre legislaturas, sessões legislativas, e governos constitucionais.

¹⁵¹ Conforme informamos no Anexo 7, os três projetos de lei, apresentados, respetivamente pelo PCP, PS e PSD, versavam sobre o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos da carreira docente. O texto final, resultante da discussão conjunta dos três projetos de lei, aprovado na generalidade e na votação final por unanimidade, foi institucionalizado em forma de lei.

Novos desafios espelhados, justamente, no eixo do *estatuto científico e impacto social das ciências da educação*. Identificámos, ainda, os eixos da *formação de professores*, da *avaliação educacional*, da *educação e desenvolvimento*, mas salientando-se, na mobilização da discussão sobre políticas educativas, o eixo das *questões curriculares*, tendo as comunicações públicas dos atores relevantes condensado seis feixes de contributos diferenciados.

1. Um primeiro, centrado nas críticas que se sucediam no espaço público às ciências da educação, o seu estatuto científico, o papel dos investigadores em ciências da educação, e a utilidade social das ciências da educação, valorizando o *sucesso/insucesso* escolar e o contributo das ciências da educação para a compreensão desse fenómeno;
2. Um segundo, que deu saliência à organização curricular da formação inicial — e ao lugar que a didática, incluindo a didática curricular, a didática investigativa, as didáticas específicas, a teoria e o desenvolvimento curricular, deveriam ocupar nesse tronco de matérias —, da formação contínua do professor, e do professor universitário — e ao lugar que, neste caso, as ciências da educação escolar e as várias dimensões científica, pedagógica, didática, investigativa, e cultural deveriam ocupar nesse tronco de matérias — e às técnicas de ensino, valorizando o *saber que* (disciplinas e saberes relevantes) e o *saber fazer* (instrumentos-chave de suporte da prática, estratégias e competências a construir e a mobilizar numa ótica de inovação/renovação pedagógica, e de relação entre a investigação e a ação, com ênfase nas abordagens participativas, que estimulem a aprendizagem permanente e desenvolvam a capacidade reflexiva/crítica, em particular, sobre essa mesma prática, e na utilização das tecnologias de informação);
3. Um terceiro, centrado na avaliação, dando saliência, por um lado, à relação da avaliação com concepções organizacionais e a sua interpretação crítica, e o papel da autoanálise organizacional sobre processos e resultados de avaliação em contexto de participação alargada para produzir autoconhecimento e, de outro, à avaliação externa das escolas e ao seu impacto na qualidade do ensino/educação, e a sua relação com a afirmação de lógicas distintas (regulatória, emancipatória, compatibilização entre ambas);
4. Um quarto, centrado nas relações entre a educação e o desenvolvimento (local, comunitário e regional) e o reforço da vertente cívica/cidadania e da democracia, por um lado, através da participação dos atores educativos e, por outro, da educação/formação de adultos e de uma concepção de educação ao longo da vida;
5. Um quinto, centrado na teorização curricular, nos significados do currículo e na sua relação com as práticas curriculares, valorizando a *rutura*, pela via da autonomia e da integração curricular, e o *sucesso* dos alunos, mas adotando nas possibilidades de combate

ao *insucesso* dois posicionamentos discursivos contrastados: de um lado, a ênfase nos currículos alternativos, na flexibilização curricular, e na diversificação de percursos de formação e o seu impacto nos processos de aprendizagem, e no trabalho do professor que desenvolve/constrói o currículo para alcançar esse *sucesso*. Um segundo, centrado na *ruptura* com domínios de resistência à inovação pedagógica;

6. Por fim, um sexto feixe de contributos, centrado na relação da escola com a *cultura*, mas adotando dois posicionamentos discursivos contrastados: de um lado, dando saliência ao papel do concreto e do contingente à realidade dos alunos, da valorização das componentes prática e experimental, e de outros meios de educação não formal e informal; do outro, dando saliência ao papel da Escola e do *professor* na transmissão do *saber* e na promoção de valores nas dimensões que compunham e diferenciavam a Escola Cultural nesse propósito.

Ao nível do funcionamento discursivo e da presença da intertextualidade, identificámos a relação, entre temas convocados pelos atores relevantes para as discussões públicas, com temas que foram reproduzidos em outros textos dos mesmos atores, em particular, sobre a *organização curricular da formação de professores* e as *técnicas de ensino*, a *avaliação educacional participada e produtora de autoconhecimento*, a *relação da escola com o desenvolvimento local, comunitário e regional* e *uma conceção ampla de educação* (para além da educação formal e ao longo da vida), as *questões da diferenciação, flexibilização e integração curricular*, a *inovação pedagógica nas formas de trabalho escolar*, a *escola e o professor da Escola Cultural*,.

Verificámos a preponderância do CNE na promoção da discussão pública sobre políticas educativas, e, depois, das faculdades e universidades, em particular das universidades novas, das associações científicas disciplinares (SPCE e seção portuguesa da Afirse), das associações de professores e dos centros de atualização/formação de professores.

Relativamente à composição da comunidade discursiva, continuou, tal como na fase precedente, a ser constituída por dois tipos de atores: por um lado, os especialistas em diferentes domínios/temas de educação/política educativa, mas não, especificamente, especialistas em ciências da educação, sendo o laço institucional com a Academia que, ao reconhecer essa *expertise*, lhes conferiu o estatuto de voz autorizada; por outro, os atores cujo estatuto de voz autorizada decorria, maioritariamente, de um capital simbólico de reconhecimento/reputação associado ao seu próprio nome; capital esse, que lhes permitiu discutir, em geral, o tema da educação/política educativa.

Constatámos, ainda, tal como na fase precedente, a existência de movimentos de circulação de atores relevantes, cientistas da educação e políticos, entre o centro político e a sua

periferia e, nesta, entre a esfera especializada das ciências da educação e outras esferas públicas especializadas; atores que, por conseguinte, alternam entre espaços de decisão e de influência, simultaneamente, como destinatários, coautores e autores das opiniões públicas.

Entre outubro de 1999 e outubro de 2009, em três debates, do total de quatro debates parlamentares realizados sobre os programas de governo para a educação, não participou o ministro ou, conforme o caso, a ministra da Educação;

Nos debates parlamentares realizados em torno desses programas, os governos centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, nos temas da *avaliação das escolas* (publicitação de resultados/*rankings*), da *avaliação das instituições de ensino superior* e da *avaliação dos alunos*.

Os partidos políticos, por seu turno, centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, nos temas do *financiamento do ensino superior* (propinas), do *financiamento do ensino básico e secundário* (ação social), da *gestão das escolas*, e da *carreira dos professores* (concursos).

A política educativa dos governos foi discutida em três interpelações. Uma dessas interpelações ao governo centrou-se na política geral para o ensino superior e as outras duas na educação.

Nos debates parlamentares realizados a propósito dessas interpelações, os partidos políticos centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, nos temas do *financiamento do ensino superior* (orçamento, propinas, ação social), do *financiamento do ensino básico e secundário* (ação social, contratos de associação, cheques ensino), da *carreira dos professores* (acesso à profissão, progressão e avaliação de desempenho), da *avaliação das escolas* e da *avaliação dos alunos*.

Nos discursos pedagógicos dos partidos políticos, nos debates parlamentares realizados em torno dos programas de governo para a educação e a propósito das interpelações que suscitaram, mantiveram-se como temas predominantes comuns, o *financiamento do ensino superior*, o *financiamento do ensino básico e secundário* e a *carreira dos professores*.

Nos debates parlamentares realizados a propósito das referidas interpelações, os governos centraram os seus discursos pedagógicos, predominantemente, na *avaliação das instituições de ensino superior*, na *avaliação dos alunos* e na *avaliação das escolas*, na *carreira dos professores* (acesso à profissão e avaliação de desempenho), e na *gestão das escolas* e das *instituições de ensino superior*.

Nos discursos pedagógicos dos governos, nos debates parlamentares realizados em torno dos seus programas para a educação e a propósito das interpelações suscitadas pelos partidos

políticos, mantiveram-se como temas predominantes comuns a *avaliação das escolas*, a *avaliação das instituições de ensino superior* e a *avaliação dos alunos*.

Nos discursos pedagógicos dos governos manteve-se a tendência evidenciada na fase anterior, de articulação da educação à modernização e à competitividade económica, mas, agora, priorizando a inovação, a ciência e a tecnologia e as suas funções imperativas para o progresso humano.

Quanto aos valores invocados, entre os valores da educação que remanescem, sobressaíram os valores-meios do *saber que* e do *saber fazer* e da *continuidade* das políticas educativas.

Os discursos pedagógicos dos governos organizaram-se em torno das crenças associadas ao impacto de programas (e.g. centros escolares, modernização das escolas secundárias) e planos (e.g. Plano Nacional de Leitura, Plano de Ação para a Matemática, Plano Tecnológico) e dos benefícios destas medidas para combater as desigualdades escolares manter as escolas ao serviço dos alunos e das famílias.

A contestação dos partidos foi, sobretudo, sobre as crenças associadas ao impacto dessas medidas, mas inscrevendo-se os seus posicionamentos discursivos em dois campos discursivos concorrentes que, por isso, se delimitaram reciprocamente, embora se apoiem no mesmo respaldo normativo:

1. O BE, PCP e o PEV contraditando os benefícios de medidas que pusessem em causa a educação como bem público sobre a responsabilidade do Estado, a democratização do ensino, o acesso de todos à educação e a todos os níveis de ensino e, em particular dos estratos mais desfavorecidos económica e socialmente, e o direito à Escola pública, valorizando o que estatui a CRP e a LBSE;
2. O CDS, o PS e o PSD contraditando, por seu turno, os benefícios de medidas que pusessem em causa a liberdade de aprender e ensinar, e a igualdade de oportunidades no acesso entre escola pública, privada ou cooperativa, valorizando, igualmente, o que estatui a CRP e a LBSE.

De salientar, ainda, a manutenção na malha discursiva do CDS, PS e PSD da tematização da relação entre educação, formação profissional, emprego/empresas e capacidade competitiva do país, articulada ao desenvolvimento de uma oferta diversificada, incluindo para fileiras tecnológicas e profissionais, às aprendizagens práticas e competências técnicas e, ainda, que o valor do *sucesso/insucesso*, se mantem no discurso pedagógico dos partidos políticos.

As ciências da educação voltaram a ser tematizadas no discurso dos partidos políticos, na crítica ao *eduquês*, causador de desordem, facilitismo e resignação, no decurso do debate de interpelação ao XVII Governo Constitucional, suscitado pelo CDS e realizado em 2007.

A referência às análises comparadas com outros países surgiu no discurso do ministro da Educação do XV Governo Constitucional que tomou posse, como vimos em 2002, para salientar, sobre o estado da educação, o atraso estrutural do país e a urgência do desafio da educação e da formação. Do lado dos partidos políticos, foram tematizados os resultados alcançados pelos alunos portugueses nos testes PISA, no decurso do debate de interpelação ao XVII Governo Constitucional, suscitado pelo CDS, e realizado em 2007, para salientar a sua relação com um deficiente combate ao insucesso escolar (BE), a elitização do ensino (PCP) e o aprofundamento das desigualdades sociais e económicas (PEV).

Foram apresentadas oito moções de rejeição do programa de governo, 11 moções de censura ao governo, respeitando quatro, diretamente à condução da política nacional, e sete a outros assuntos (e.g., Iraque, ratificação de tratados) e, ainda, duas moções de confiança no governo, sem que nenhum destes atos políticos tenha produzido efeitos práticos. De referir, ainda, que só em dois casos, em textos de moções de rejeição do programa do XVI Governo Constitucional apresentadas pelo PEV e pelo PCP, se fez menção a assuntos de política educativa.

Ao nível da deliberação política e dos resultados alcançados verificámos, entre outubro de 1999 e outubro de 2009, que o número de iniciativas admitidas que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo continuou a ser significativo.

Foram apresentadas 75 iniciativas legislativas que deram origem a 16 leis, a maioria das quais com base em propostas apresentadas exclusivamente pelo governo.

Os temas relacionados com o *enquadramento jurídico/bases do sistema educativo* (nova Lei de Bases da Educação e alterações à LBSE) aqueles que mobilizaram a apresentação do maior número de propostas de lei.

Os temas das propostas de lei institucionalizadas em forma de lei foram a *organização do ensino superior*, a *qualidade do ensino superior*, a *avaliação do ensino superior*, o *estatuto do aluno* (ensino não superior), a *avaliação do ensino* (ensino não superior), o *financiamento do ensino* (não superior), a *escolaridade obrigatória* (alargamento para 12 anos), os *manuals escolares*, as *associações de estudantes*, as *associações de pais/encarregados de educação*, e o *enquadramento jurídico/bases do sistema educativo* (alterações à LBSE).

Sobre os temas dessas propostas institucionalizadas em forma de lei, os relativos à *avaliação do ensino superior* e à *avaliação do ensino não superior* foram temas predominantes nos discursos pedagógicos dos governos.

Os temas dos projetos de lei apresentados pelos partidos políticos e institucionalizados em forma de lei foram o *enquadramento jurídico/bases do sistema educativo* (alterações à LBSE), a *carreira dos professores* (contagem de tempo de serviço e regime especial de aposentação), o *ensino básico* (requalificação pedagógica do 1.º ciclo), a *organização do ensino superior*, os *manuals escolares* e as *associações de estudantes*.

Sobre os temas destes projetos institucionalizados em forma de lei, apenas o relativo à *carreira dos professores* foi tema predominante nos discursos pedagógicos dos partidos políticos.

Entre a aprovação na generalidade de algumas destas iniciativas legislativas e a sua aprovação em votação final, o sentido de voto dos partidos políticos modificou-se, tal como havíamos constatado na fase precedente, remetendo essa alteração para a importância das discussões entre atores políticos, realizadas entre esses dois momentos, e a sua influência no desfecho dos processos de deliberação.

Não foi possível analisar os processos de deliberação em Comissão por omissão nas atas lavradas de registo detalhado sobre as deliberações públicas tomadas. A leitura dessas atas evidenciou, contudo, que a distribuição das iniciativas legislativas se realizou, tal como na fase precedente, para apreciação em subcomissões, mas, sobretudo, em grupos de trabalho criados *ad hoc*. Constatámos, ainda, que esses grupos não estavam vinculados ao dever de lavrar ata ou da publicidade dos seus trabalhos, que a sua composição não refletia, necessariamente, a representatividade dos partidos políticos na AR, que os grupos constituídos trataram diferentes matérias de política educativa, e que a sua atuação, para além da preparação prévia da discussão na especialidade das iniciativas legislativas, se estendeu à condução do próprio processo deliberativo tenda em vista a obtenção de consensos quanto à validade das normas em discussão.

PARTE D – CONCLUSÕES

CAPÍTULO 11

11. CONCLUSÕES

Trataremos neste capítulo das conclusões que resultaram do nosso trabalho empírico, começando por recordar a pergunta de partida que foi formulada nos seguintes termos:

De que forma as discussões nas ciências da educação, em torno dos valores da educação que devem predominar e orientar os processos de decisão e das crenças relativas ao impacto das políticas educativas, influenciaram a tomada de decisão dos governos e dos partidos políticos com representação parlamentar?

Recordamos, também, que esta pergunta de partida foi desdobrada em três eixos de problematização – *Esfera especializada das ciências da educação: atores, espaços de discussão e contributos*; *Fluxos comunicativos entre a esfera especializada das ciências da educação e o complexo parlamentar*; e *Deliberação, consenso e institucionalização das decisões* – em função dos quais alinharemos as principais conclusões desta investigação.

Concluímos que, se a afirmação das ciências da educação, entre julho de 1976 e julho de 1987, se articulou à oferta de cursos de formação de professores e à sua institucionalização, primeiro, no ensino superior universitário e, depois, no ensino superior politécnico, na fase seguinte, entre agosto de 1987 e setembro de 1999, foi o surgimento das associações científicas disciplinares, como lugares de comunicação entre pares e com a sociedade, que contribuiu, pela institucionalização social das ciências da educação, para a sua consolidação, articulada, agora, a um alargamento das instituições de ensino e a uma diversificação da oferta, com a inclusão de cursos com a atribuição de graus em ciências da educação e educação, mas não, necessariamente, vocacionados para o ensino.

Concluímos, ainda, que, entre outubro de 1999 e outubro de 2009, os desafios colocados às ciências da educação pela construção de um espaço de educação alargado, em particular, pelo processo político de Bolonha, e pelas críticas que se multiplicavam à sua ação no centro político e no espaço público, mas, também, pelas discussões na esfera pública sobre o seu papel, estatuto científico e impacto social, projetaram novas oportunidades para a sua reorganização e reafirmação, ao nível da investigação e da consolidação epistemológica do seu objeto, num quadro, por contraste com as fases precedentes de infraestruturação e consolidação, que nos parece ser de transformação da própria estrutura da esfera pública especializada das ciências da educação.

Com efeito, considerando os dinamizadores das discussões públicas sobre políticas educativas, entre julho de 1976 e outubro de 2009, concluímos que foi discreta a participação das ESE, mas que se expandiu, das organizações da sociedade civil e dos organismos/estruturas sob a tutela do ME, a um maior número e tipo de intervenientes, onde se incluíram as universidades

novas e faculdades de psicologia e ciências da educação, os centros de atualização/formação de professores, as associações de professores e as associações científicas. Concluímos, ainda, que entre outubro de 1999 e outubro de 2009, apesar da pluralidade de intervenientes, se verificou um aumento do número das discussões públicas dinamizadas pelo CNE.

Se o CNE é, nos termos da sua lei orgânica, um órgão independente e que manteve ao longo do tempo uma composição diversificada e abrangente nos modos de escolha dos seus membros, entre os que são designados por um grande número de instâncias e os cooptados em função da sua competência científica e pedagógica, o seu presidente é eleito pela AR, e essa eleição quebrou, justamente, a partir de 2009, o entendimento tácito, existente entre os partidos políticos com representação parlamentar, para a eleição de uma *personalidade*, com recolha de votos, quer dos partidos que apoiavam parlamentarmente o governo, quer de partidos da oposição, que reforçasse a sua missão de concertação e o seu “desígnio de consensualidade” (CNE, 2006). Adicionalmente, a partir de 2002, o CNE foi confrontado com um conjunto de alterações legislativas que, no próprio entendimento do Conselho, seriam suscetíveis de modificar o seu posicionamento institucional, e a sua natureza e vocação baseada na assunção de uma função não executiva, e de não dependência governativa, partidária ou corporativa.

Estas alterações, cruzadas com os movimentos que detetámos desde a fase precedente, de agosto de 1987 a setembro de 1999, de circulação de atores relevantes e políticos, entre a esfera especializada das ciências da educação e o centro político e vice-versa, incluindo os movimentos daqueles que foram eleitos para essa função, assumindo-se à vez como autores, coautores e destinatários das opiniões públicas, sugerem a infiltração pelo centro político deste órgão consultivo e de aconselhamento em matéria de política educativa e, neste sentido, o afastamento da esfera especializada das ciências da educação do ideal normativo da esfera pública de Habermas (1974 1992b, 1997, 2003, 2006).

Ademais, numa fase em que se sucediam críticas às ciências da educação no espaço público, esperava-se uma função de comunicação reforçada das associações disciplinares que, correlatamente, reforçasse o reconhecimento da comunidade das ciências da educação, comunidade a que se imputava, aliás, falta de “expressivo consenso identitário ou (...) uma subcultura específica fortemente interiorizada” (Afonso, 2013, p.15), mas, também, as suas interações discursivas na esfera pública. Ao invés, um “papel discreto, para não dizer quase inexistente (...) das ciências da educação” (Mendes, 2009), deixou que essas críticas fossem tecidas, sobretudo, nas interações comunicativas do espaço público, conducentes à formação da opinião pública, e onde é fácil, como sinalizou Bernardo (2011 p.27), “converter determinados valores em certezas, tomadas por consensuais, não por efeito de um debate aturado, mas enquanto

posições evidentes porque indiscutíveis”. De referir, ainda, muito embora a nossa investigação não tenha abrangido o estudo das interações comunicativas no espaço público, que a formação de opiniões sobre a relação entre os disfuncionamentos do sistema educativo e as ciências da educação, com eco no centro político como voz oficial na crítica ao *eduguês*, remete para um dado a merecer aprofundamento em futuras investigações, da emergência de um discurso partilhado (Thomas, 2004) ou frente pública única (Baekkeskov & Öberg, 2017), forjado nas conexões que se foram estabelecendo entre opiniões/discursos, em que o sentido da língua das ciências da educação foi esvaziado pela redução discursiva (Bernardo, 2004), e que reforçou uma visão de senso comum sobre essa relação e condicionou a inscrição do tema na esfera especializada das ciências da educação e a sua discussão pública.

Finalmente, se nos detivermos na composição da comunidade discursiva, concluímos que, até julho de 1987, o estatuto de voz autorizada (Bourdieu, 1998) foi conferido aos atores relevantes em virtude da sua *expertise savante* (Castrá, 2012) em ciências da educação. Concluímos, também, que foram as oportunidades discursivas proporcionadas pelo ME, com relevância para a CRSE e as discussões que dinamizou que, de um lado, por convocarem, justamente, a *expertise* científica dos especialistas em ciências da educação e, de outro, por ampliarem a visibilidade do campo disciplinar das ciências da educação, contribuíram, decisivamente, para a infraestruturação desta esfera pública especializada.

Nas fases seguintes, todavia, essa *expertise* articulou-se a um capital institucional de reconhecimento dos especialistas, pelo laço com a Academia, ou associado ao seu próprio nome, ou a ambos, que conferiu aos atores relevantes o estatuto de voz autorizada, respetivamente, em temas específicos (domínios de política educativa), ou em temas gerais (educação/políticas educativas), ou em ambos, mas não, especificamente, em ciências da educação, com a cumplicidade, nessa nomeação, da atitude defensiva dos próprios cientistas da educação, como, também, sinalizou Nóvoa (1991), pela construção de uma identidade com uma dupla entrada, isto é, “academicamente nas áreas científicas de base e investida profissionalmente na área da educação” (Nóvoa, 1991, p.23), correndo o risco “de duplicar a incompetência e de dificultar a emergência de um debate que permita aos cientistas da educação reconstruir uma nova identidade profissional” (Nóvoa, 1991, p.24).

Num texto sobre a reforma educativa e a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa, Teodoro (1995, p.56) considerou que:

O debate público, sendo parte integrante do processo democrático, assume uma função legitimadora ao procurar levar os intervenientes no debate a acreditar que as políticas

governamentais são o resultado de um consentimento público, tornando-as assim mais facilmente aceitáveis do que por um processo de imposição ou de afirmação de autoridade.

Neste trabalho olhámos para este problema, mas sob um outro enfoque. Assumindo que a lei legítima, somente, emerge e se reproduz nas formas constitucionalmente reguladas da circulação do poder e alimentadas pela comunicação de uma esfera pública não corrompida (Habermas, 1998), o que nos importava perceber, no marco cronológico em que trabalhámos, era se a esfera especializada das ciências da educação tinha sido capaz, por um lado, de funcionar como uma caixa-de-ressonância dos assuntos/problemas da educação e, por outro, de os tornar politicamente relevantes, isto é, merecedores de uma elaboração especializada pelo centro político.

A formação de professores, e as questões curriculares, ainda que articuladas, sucessivamente à reorganização curricular da Reforma, incluindo as propostas da Escola Cultural, e à diferenciação, flexibilização e integração curricular, foram os dois eixos mobilizadores das discussões públicas sobre políticas educativas que se mantiveram constantes entre julho de 1976 e outubro de 2009.

Sobre a formação de professores, as comunicações públicas dos atores relevantes deram saliência às relações entre a teoria e a prática, e com a ação, na formação inicial e contínua do professor, e entre outubro de 1999 e outubro de 2009, também, à formação do professor universitário, e à organização curricular dessas formações, com destaque para o lugar que a pedagogia e a didática deviam ocupar nesse tronco de matérias, e às técnicas de ensino que melhor podiam concretizar essas relações, e garantir um ensino e uma ação educativa de qualidade.

Quanto às referências que deviam influenciar a seleção dos meios e dos fins da ação/o que devia ser feito em matéria de política educativa, foram valorizados o *saber que* (disciplinas, saberes e informação relevantes) e o *saber fazer* (metodologias, competências, estratégias e instrumentos para uma ação adequada do aluno-futuro professor e do professor em formação, com ênfase a partir da segunda fase, entre agosto de 1987 a setembro de 1999, no desenvolvimento da sua capacidade reflexiva/crítica, em particular, sobre a prática, e na utilização das novas tecnologias, e na terceira fase, entre outubro de 1999 e outubro de 2009, também, nas estratégias a mobilizar, numa ótica de inovação/renovação pedagógica e de ligação da investigação à ação).

Considerou Nóvoa (1991, p.48) que, a “urgência de uma acção quase desesperada” em domínios como a formação de professores terá contribuído, “num certo sentido” para asfixiar as ciências da educação “na sua dimensão crítico-reflexiva”. Sobre essa consideração, cabe reconhecer ao nível da infraestrutura geral dos textos dos atores relevantes e da sua organização temática, a réplica, entre produções discursivas, entre julho de 1976 e outubro de 2009, de temas,

valores da educação e crenças. Stoer e Correia (1995, p.35), por seu turno, observaram sobre as ciências da educação, que “para se verem reconhecidas ou toleradas na instituição universitária, seguiram uma trajetória epistemológica que parece ser marcada, num primeiro momento, por uma revalorização das suas valências tecnológicas”. Ora, essa tendência, concluímos, manteve-se nas discussões públicas para além da fase de afirmação das ciências da educação, destacando-se nessas discussões valores da educação que, orientando-se para finalidades externas, não tinham outro valor senão o de meios, e em que, na verdade, o aluno futuro-professor e o professor em exercício não alcançam valor, nem poderiam, uma vez que se mantêm, ao longo do tempo, sempre impreparados e desprovidos dos saberes necessários para o desempenho da sua função.

Não obstante, se nos centrarmos no funcionamento discursivo, concluímos que foi importante a intertextualidade, isto é, a relação entre os contributos, por um lado, convocados pelos atores relevantes para as discussões públicas sobre políticas educativas com, por outro lado, os contributos que foram reproduzidos em outros textos dos mesmos atores, em particular, sobre a organização curricular da formação de professores, os modelos de formação, as técnicas de ensino, e as relações entre a teoria e a prática, e com a ação. A importância desta relação de copresença sugere a inscrição da origem da discussão em torno do eixo mobilizador da formação de professores na esfera especializada das ciências da educação e, adicionalmente, a sua capacidade para tornar o tema politicamente relevante, tomando em consideração que, entre julho de 1976 e julho de 1987, foi um tema predominante, assumido e elaborado nos discursos pedagógicos dos governos, quer nos debates parlamentares realizados em tornos dos seus programas para a educação, quer a propósito das interpelações sobre política educativa suscitadas pelos partidos políticos com representação parlamentar, corroborando, igualmente, sobre a articulação entre espaços de discussão, os resultados de outros estudos que têm demonstrado que atores ainda não estabelecidos na periferia conseguem influenciar o centro da administração política (e.g., Kavanaugh, Reese, Carroll, & Rosson, 2005; Bolger, 2016).

Nas fases seguintes, todavia, ainda que a formação de professores se mantenha como eixo mobilizador das discussões sobre políticas educativas na esfera especializada das ciências da educação, deixa de ser um tema predominante, o que sugere, paradoxalmente, que a incapacidade para manter o tema politicamente relevante foi concomitante à consolidação da esfera especializada das ciências da educação e à institucionalização social das ciências da educação. Sobre os professores, e do lado dos partidos políticos, o tema predominante nos seus discursos pedagógicos, entre julho de 1976 e outubro de 2009, foi a carreira (acesso à profissão, colocação, progressão e avaliação do desempenho).

Sobre as questões curriculares, as comunicações públicas dos atores relevantes desdobraram-se em três feixes de contributos diferenciados. O primeiro dos quais, justamente, centrado nas possibilidades a abrir pela Reforma de reorganização da escola e do currículo.

Quanto às referências que deviam influenciar a seleção dos meios e dos fins da ação/o que devia ser feito em matéria de política educativa, foram valorizados o *sucesso/insucesso escolar* (fatores sociais e fatores relacionados com a organização e estrutura da escola), *a cultura* (como opção de educação materializada em atividades de frequência livre, de igual valor ao das disciplinas de frequência obrigatória do currículo escolar), e o *saber fazer* (aptidões ou *skills* potenciadoras da empregabilidade na formação profissional). Nas fases seguintes, de agosto de 1987 a outubro de 2009, o valor da *cultura* articulou-se a dois posicionamentos discursivos contrastados: de um lado, ao papel da Escola e do *professor* na transmissão do *saber* e na promoção de valores, em particular, nas dimensões que compunham e diferenciavam a Escola Cultural nesse propósito e, de outro, à diversidade cultural, valorizando, na articulação com o local e o contingente à realidade dos alunos, o trabalho dos alunos a partir de outros meios de educação não formal e informal.

Um segundo feixe de contributos, centrado nas componentes curriculares do ensino básico e secundário, valorizando a *rutura*, pela vias da autonomia curricular da escola, com concertação/complementaridade de decisões entre o central e o local, e inovação curricular ao nível das práticas dos professores, incluindo as relativas à avaliação dos alunos, valorizando o *sucesso*, mas adotando nas possibilidades de combate ao *insucesso*, também, dois posicionamentos discursivos contrastados: de um lado, a ênfase na diferenciação, flexibilização e integração curricular e no trabalho do professor como construtor do currículo; do outro, a ênfase na relação do aluno com o *saber para saber/aprender* porquê, valorizando o trabalho do *professor* para atribuir sentido ao seu trabalho escolar.

Por fim, um terceiro feixe de contributos, centrado na teorização curricular e nos significados do currículo e a sua relação com as práticas curriculares, valorizando, uma vez mais a *rutura*, pela via da autonomia, da gestão e da integração curricular, e centrando o combate ao *insucesso* nos currículos alternativos, na flexibilização e na diversificação dos percursos de formação, acreditando no seu impacto positivo nos processos de aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor que desenvolve/constrói o currículo para alcançar esse *sucesso*.

A relação de copresença entre textos de atores relevantes, para temas identificados previamente à sua discussão pública na esfera especializada das ciências da educação, não se verificou no eixo do currículo, sugerindo, neste caso, a inscrição da origem da discussão a partir do centro político. Na infraestrutura geral dos textos dos atores relevantes e da sua organização

temática, reconhecemos, contudo, entre julho de 1976 e outubro de 2009, maior diferenciação de temas, valores da educação e crenças entre produções discursivas dos atores relevantes, ainda que essa diferenciação, ao nível de alguns dos novos temas que foram sendo introduzidos (e.g. currículos alternativos, autonomia, avaliação dos alunos), remeta para um alinhamento dessa tematização e dos fluxos comunicativos que foram recebidos, trabalhados e reenviados para o centro político com as alterações que foram sendo introduzidas no ordenamento jurídico nacional. Por outro lado, enquanto a esfera especializada das ciências da educação assumiu e elaborou o tema, mantendo-o sempre presente como eixo mobilizador das discussões públicas, diferentemente, para o centro político, entre outubro de 1999 e outubro de 2009, só a avaliação do currículo (avaliação dos alunos e das escolas), se manteve como tema predominante nos discursos pedagógicos dos governos e dos partidos políticos.

Para além destes dois eixos mobilizadores, que se mantiveram constantes entre julho de 1976 e outubro de 2009, destacamos, na análise da circulação de fluxos em torno de outros eixos mobilizadores, as trocas discursivas em torno do eixo da *administração educacional*, inscrito nas discussões públicas entre agosto de 1987 e setembro de 1999, em particular, sobre o tema da gestão das escolas, que há de ser assumido, entre outubro de 1999 e outubro de 2009, como tema predominante dos discursos pedagógicos dos partidos políticos e dos discursos pedagógicos dos governos a propósito das interpelações à sua política educativa, e que, portanto, a interlocução para tornar o tema politicamente relevante foi, em linha com os resultados de outros estudos, mais fácil com os partidos políticos (e.g., Davis, 2009; Schwartz, 2010) e, em particular, com os partidos da oposição (e.g., Hutter & Vliegthart, 2016), do que com os governos.

Verificámos, ainda, que as ciências da educação foram tematizadas em todas as fases, de julho de 1976 a outubro de 2009, nos discursos pedagógicos dos partidos políticos e, pela primeira vez, pela voz do PSD, no debate parlamentar realizado em torno do programa do I Governo Constitucional, que tomou posse em 1976, quando propôs a criação de uma escola de ciências da educação de nível superior que pudesse ministrar formação pedagógica, psicológica, didática, metodológica e científica aos futuros professores e, precedendo, portanto, a discussão pública na esfera especializada das ciências da educação, que há de ocorrer em 1979, em particular, quer sobre a ausência de quadros/formadores de professores com formação neste domínio nas universidades, quer sobre a ausência da disciplina nos planos de estudo dos cursos de formação de professores. Do lado dos governos, as ciências da educação foram tematizadas na primeira fase, em 1981, pela voz de Vítor Crespo, ministro da Educação do VII Governo Constitucional, apoiado parlamentarmente pelo CDS, PPM e PSD, que no seu discurso defendeu que as ciências da educação seriam necessárias, não só para fundamentar e esclarecer as reformas encetadas, mas,

também, para que os problemas da educação deixassem de ser tratados de uma maneira superficial, emotiva e para-científica, na verdade, sobre aquilo que, alguns anos mais tarde as ciências da educação hão de ser criticadas por fazer.

A investigação discursiva permitiu-nos identificar, também, os temas, os valores da educação orientadores do processo de decisão e as crenças associadas ao impacto da política educativa, invocados nos discursos pedagógicos oficiais dos governos e dos partidos políticos com representação parlamentar e analisar as alterações que se configuraram, ao longo do tempo, na seleção dessas maneiras de fazer e referências.

Concluímos que nos discursos pedagógicos dos governos constituídos com base nos resultados de eleições legislativas ou pela via do acordo político, os contributos da educação se começaram a deslocar em 1978 e, de forma clara, a partir de 1979, para o desenvolvimento económico do país e a modernização. Nas fases seguintes, de agosto de 1987 a outubro de 2009, esta tendência consolidou-se, alargando-se à complexidade da vida moderna, à evolução e exigências da sociedade de conhecimento e informação, à inovação, à ciência e a tecnologia e às suas funções imperativas, estreitando a relação entre o progresso humano e o desenvolvimento técnico-científico (Zatti, 2016) e estreitando, ao mesmo tempo, a relação entre a educação e o ingresso na vida ativa/mundo do trabalho/mercado de emprego, e, neste sentido, reforçando a “convicção de que o ensino visa a satisfação das exigências do mercado de trabalho”, apesar da “incomensurabilidade entre o percurso formativo e o que deste é aproveitado pela organização laboral, indicador claro de que o sistema educativo prevê uma série de outras aplicações” (Bernardo, 2017, p.517), sendo acompanhados nessa convicção pelos discursos pedagógicos oficiais do CDS, PS e PSD.

Os discursos pedagógicos dos governos passaram de uma organização em torno de um conjunto reduzido de valores, em que os valores da educação predominaram e delimitaram o espaço de comunicação com os partidos com representação parlamentar, entre julho de 1976 e julho de 1987, para discursos, entre agosto de 1987 e setembro de 1999, que, ocultando que a definição da política educativa implica sempre uma escolha, se encheram de valores, perdendo valor, enquanto referências que influenciam a seleção dos meios e dos fins da ação educativa/o que devia ser feito em matéria de política educativa, por conseguinte, os valores da educação, num efeito registado por Brito e Meneses (2010, p.5): “se os valores tivessem todos o mesmo valor, tudo valeria a mesma coisa, o que levaria à conclusão de que nada valia coisa nenhuma”, e, finalmente, a partir de outubro de 1999, para discursos pedagógicos oficiais que se esvaziavam de valores da educação, por contraponto a outros valores que não são valores da educação,

sobressaindo, entre os que remanescem, os valores-meios do *saber que* e do *saber-fazer*, e a *continuidade* entre políticas educativas.

Refira-se, ainda, a ausência do responsável ministerial pela Educação entre outubro de 1999 e outubro de 2009, da maioria dos debates realizados em torno dos programas de governo para a educação, marginalizando, nessa escusa à discussão, os partidos políticos.

Do lado dos partidos políticos, justamente, a contestação foi, primeiro, entre julho de 1976 e julho de 1987, sobre as crenças associadas ao impacto das medidas de política educativa e, simultaneamente, sobre quais os valores da educação que deviam predominar e orientar o processo de decisão, para se centrar depois, a partir de agosto de 1987, sobretudo, nas crenças associadas ao impacto das medidas de política educativa, ainda que o valor do *sucesso/insucesso*, enquanto referência que influencia a seleção dos meios e dos fins da ação educativa, tenha atravessado, entre julho de 1976 e outubro de 2009, o discurso pedagógico de todos os partidos políticos.

Nos discursos dos governos de iniciativa presidencial, foram, sobretudo, os elencos de medidas e de objetivos de política educativa e os benefícios esperados da sua concretização, que predominaram e delimitaram o espaço de comunicação com os partidos políticos em função, julgamos, de uma aproximação que se julgou necessária, por se tratarem de governos de iniciativa presidencial, do político ao técnico que, assim, pode descomprometer o seu discurso das referências que influenciam a seleção dos meios e dos fins da ação educativa, para o centrar em objetivos e em medidas de política educativa inevitáveis (Pinzani, 2013). Por sua vez, a contestação dos partidos foi, justamente, sobre as crenças associadas ao impacto das medidas de política educativa anunciadas por esses governos.

De referir, ainda, a valorização pelos partidos políticos da correção normativa das medidas anunciadas pelos governos face ao que estatuiu a CRP e a LBSE, apesar de os seus posicionamentos discursivos se terem inscrito em campos discursivos concorrentes que, por isso, se delimitaram reciprocamente, contraditando o BE, o PCP e o PEV e, também a ID, por um lado, os benefícios de medidas que pusessem em causa, o acesso de todos à educação e a todos os níveis de ensino e, em particular dos estratos mais desfavorecidos, e o direito ao ensino público, ou a educação como bem público sobre a responsabilidade do Estado; contraditando o CDS, o PS e o PSD, por outro lado, os benefícios de medidas que pusessem em causa a liberdade de aprender e ensinar, e a igualdade de oportunidades no acesso entre escola pública, privada ou cooperativa.

Sobre os atos políticos deliberativos que não se traduzem em atos legislativos, como as moções de confiança ou censura ao governo, apresentadas, na sua larga maioria, sem qualquer menção a medidas de política educativa, concluímos pela sua falta de alcance em termos dos efeitos práticos produzidos, sobretudo, a partir de agosto de 1987, e sobre o instrumento de

fiscalização política da interpelação, que os debates suscitados em seu torno discorreram num alinhamento que não os distingue, na forma e conteúdo, e na partilha da maioria dos temas predominantes, dos debates em torno dos programas de governo.

Concluimos que foi profusa a iniciativa de lei sobre políticas educativas, em todo o arco temporal abrangido pela nossa investigação, mas com um elevado número de iniciativas admitidas que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo. A partir de agosto de 1987, momento de viragem maioritária, reconfigurando um quadro político institucional caracterizado pela presença de um sistema polarizado multipartidário e por uma instabilidade endémica, e que marcará o início de uma nova fase de estabilidade governativa (Magalhães, 2005), a maioria das leis, apesar de um aumento crescente do número de projetos de lei apresentados pelos partidos políticos, teve origem em propostas apresentadas exclusivamente pelos governos que assumem, assim, “o *dominus* da feitura das leis”(Freire et al., 2002).

Concluimos, também, que entre a aprovação na generalidade de algumas destas iniciativas legislativas e a sua aprovação em votação final, o sentido de voto dos partidos políticos se modificou, remetendo essa alteração para a importância das discussões realizadas na CECC, e a sua influência no desfecho dos processos de deliberação.

Sobre essas deliberações, que só podemos estudar entre julho de 1976 a julho de 1987 e, mesmo assim, de forma limitada face ao material de arquivo disponível, verificámos que o exame discursivo foi precedido, conforme as iniciativas legislativas em discussão, pela apresentação de informações sobre o contexto, trazendo o saber empírico à discussão, ou enquadrando-a pelas normas existentes. Verificámos que foram apresentados razões (argumentos) pelo governo e por todos os partidos políticos para justificar os princípios valorizados, encontrando-se nexos discursivos, incluindo com os relativos à importância de qualificar/formar o pessoal docente, com os seus discursos pedagógicos e as discussões públicas na esfera especializada das ciências da educação, que houve participação equitativa em discursos e em condições de comunicação que permitiram o movimento livre de contribuições, informações e argumentos, e que, em função dessa troca de argumentos foram produzidos nos textos os ajustamentos necessários para que se obtivesse da parte de todos os partidos políticos uma concordância normativa.

Evidências recolhidas da investigação empírica têm corroborado a importância da deliberação (e.g., Curato, Dryzek, Ercan, Hendriks, & Niemeyer, 2017; Dolný, 2011; Layman, 2016) e o seu potencial cognitivo para o desenvolvimento da procura de verdade/*truth-tracking* (e.g., Dahlberg, 2001, Fishkin & Luskin, 2005; Neblo, 2005; Wikland, 2005). Apesar das limitações que referimos, concluimos sobre o processo deliberativo, entre julho de 1976 e julho de 1987, pela operacionalidade do modelo que utilizámos para a sua análise e a pertinência do

quadro teórico em que se respaldou, de que a referência à razão, como fundamento da ordem jurídica e política, pode ser cimentada numa tessitura de discussões realizadas num espaço de deliberação livre e inclusivo, que as questões práticas-políticas podem ser resolvidas de forma racional e que uma aplicação adequada das normas que representam o interesse geral se pode apoiar em boas razões.

No exame de normas questionáveis verificámos, ainda, ter sido importante o papel individual, de intérprete, assumido por um dos membros da CECC, numa equiparação à imagem de Habermas (1989, p.19) de um “guardião da racionalidade”, a quem caberia clarificar a racionalidade presente (Bernardo, 2003) tendo em vista permitir que os participantes chegassem a uma nova definição partilhada da situação, no sentido de reconduzir normas questionáveis ao estatuto de normas não problemáticas e, assim, restaurar um consenso normativo perturbado.

Nas fases seguintes, de agosto de 1987 a outubro de 2009, todavia, não foi possível analisar os processos de deliberação em Comissão, por omissão nas atas lavradas de registo detalhado sobre as deliberações públicas tomadas. A leitura dessas atas evidenciou, contudo, que a distribuição das iniciativas legislativas se realizou para apreciação em subcomissões, mas, sobretudo, em grupos de trabalho criados *ad hoc*. Constatámos, ainda, que esses grupos não estavam vinculados ao dever de lavrar ata ou da publicidade dos seus trabalhos, que a sua composição não refletia, necessariamente, a representatividade dos partidos políticos na AR, que os grupos constituídos trataram diferentes matérias de política educativa, e que a sua atuação, para além da preparação prévia da discussão na especialidade das iniciativas legislativas, se estendeu à condução do próprio processo deliberativo tendo em vista a obtenção de consensos quanto à validade das normas em discussão.

A distribuição das iniciativas legislativas para apreciação nos moldes que descrevemos, com o objetivo de que cada Comissão beneficiasse, como sinalizaram Ribeiro e Cid (2008), da maior eficácia e tecnicidade dos debates e das vantagens da especialização dos seus membros, levanta dois problemas. O primeiro, relativo à comunicação externa das deliberações tomadas e à sua fraca qualidade (Raphael e Karpowitz, 2013, 2014). O segundo, sobre a necessidade de a deliberação ser *pública*, por várias razões, incluindo a de inibir a manipulação e o controlo Rasmussen (2016). Para finalizar, valerá a pena uma interlocução com Bohman (2009) sobre a relação entre a publicidade e a deliberação política, e a sua advertência de que “liberdade e igualdade são, portanto, os testes primários da razão pública, e a razão não pública é justamente aquela que viola essas normas excluindo alguns cidadãos, restringindo a audiência da comunicação ou endereçando aos cidadãos razões que não querem seu assentimento” (Bohman, 2009, p. 34).

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. Fontes Documentais

1.1. Diplomas legais

Decreto-Lei n.º 402/73. Diário do Governo, I Série, n.º 188, 11 de agosto 1973.

Decreto n.º 147/76. Diário da República, I Série, n.º 42, 19 de fevereiro de 1976.

Decreto n.º 12/77. Diário da República, I Série, n.º 16, 20 de janeiro de 1977.

Decreto-Lei n.º 427-B/77. Diário da República, I Série, n.º 238, 14 de outubro de 1977.

Decreto-Lei n.º 513-T/79. Diário da República, I Série, n.º 296, 26 de dezembro de 1979.

Decreto-Lei n.º 66/80. Diário da República, I Série, n.º 83, 9 de abril de 1980.

Decreto-Lei n.º 125/82. Diário da República, I Série, n.º 93, 22 de abril de 1982.

Decreto-Lei n.º 74/82. Diário da República, I Série, n.º 51, 3 de março de 1982.

Decreto-Lei n.º 18/88. Diário da República, I Série, n.º 17, 21 de janeiro de 1988.

Decreto-Lei n.º 287/88. Diário da República, I Série, n.º 191, 19 de agosto de 1988.

Decreto-Lei n.º 444/88. Diário da República, I Série, n.º 278, 2 de dezembro de 1988.

Decreto-Lei n.º 286/89. Diário da República, I Série, n.º 198, 29 de agosto de 1989.

Decreto-Lei n.º 345/89. Diário da República, I Série, n.º 234, 11 de outubro de 1989.

Decreto-Lei n.º 242/92. Diário da República, I Série A, n.º 259, 9 de novembro de 1992.

Decreto-Lei n.º 95/97. Diário da República, I Série A, n.º 95, 23 de abril de 1997.

Decreto-Lei n.º 290/98. Diário da República, I Série A, n.º 215, 17 de setembro de 1998.

Decreto-Lei n.º 240/01. Diário da República, I Série A, n.º 201, 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/01. Diário da República, I Série A, n.º 201, 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 42/2005. Diário da República, I Série, n.º 37, 22 de fevereiro de 2005.

Decreto-Lei n.º 74/2006. Diário da República, I Série, n.º 60, 24 de março de 2006.

Decreto-Lei n.º 43/2007. Diário da República, I Série, n.º 38, 22 de fevereiro de 2007.

Decreto-Lei n.º 369/2007. Diário da República, I Série, n.º 212, 5 de novembro de 2007.

Decreto-Lei n.º 205/2009. Diário da República, I Série, n.º 168, 31 de agosto de 2009.

Decreto-Lei n.º 207/2009. Diário da República, I Série, n.º 168, 31 de agosto de 2009.

Decreto-Lei n.º 115/2013. Diário da República, I Série, n.º 151, de 7 de agosto de 2013.

Decreto-Lei n.º 21/2015. Diário da República, I Série, n.º 23, de 3 de fevereiro de 2015.

Despacho 114/ME/88. Diário da República, II Série, n.º 156, 8 de julho de 1988.

Lei n.º 5/73. Diário do Governo, I Série, n.º 173, 25 de julho de 1973.

Lei n.º 46/86. Diário da República, I Série, n.º 237, 14 de outubro de 1986.

Lei n.º 31/87. Diário da República, I Série, n.º 155, 9 de julho de 1987

Lei n.º 115/97. Diário da República, I Série A, n.º 217, 19 de setembro de 1997.

Lei n.º 49/2005. Diário da República, I Série A, n.º 166, 30 de agosto de 2005.

Lei n.º 38/2007. Diário da República, I Série, n.º 157, 16 de agosto de 2007.

Lei n.º 62/2007. Diário da República, I Série, n.º 174, de 10 de setembro de 2007.

Lei n.º 85/2009. Diário da República, I Série, n.º 166, 27 de agosto de 2009.

Lei Constitucional n.º 1/82. Diário da República, I Série, n.º 227, 30 de setembro de 1982.

Lei Constitucional n.º 1/89. Diário da República, I Série-Suplemento, n.º 155, 8 de julho de 1989.

Lei Constitucional n.º 1/92. Diário da República, I Série A, n.º 273, 25 de novembro de 1992.

Lei Constitucional n.º 1/97. Diário da República, I Série A, n.º 218, 20 de setembro de 1997.

Lei Constitucional n.º 1/01. Diário da República, I Série A, n.º 286, 12 de dezembro de 2001.

Lei Constitucional n.º 1/04. Diário da República, I Série A, n.º 173, 24 de julho de 2004.

Lei Constitucional n.º 1/05. Diário da República, I Série A, n.º 155, 12 de agosto de 2005.

Resolução da Assembleia da República n.º 4/93. Diário da República, I Série A, n.º 51, 2 de março de 1993.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86. Diário da República, I Série, n.º 18, 22 de janeiro de 1986.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97. Diário da República, I Série B, n.º 132, 9 de junho de 1997.

1.2. Diários da Assembleia da República

1.2.1. Sem Série

Diário da Assembleia da República, n.º 17, 3 de agosto de 1976.

Diário da Assembleia da República, n.º 18, 6 de agosto de 1976.

Diário da Assembleia da República, n.º 20, 10 de agosto de 1976.

Diário da Assembleia da República, n.º 21, 11 de agosto de 1976.

Diário da Assembleia da República, n.º 22, 12 de agosto de 1976.

1.2.2. I Série

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 17, 7 de dezembro de 1977.

Diário da Assembleia da República, I Série n.º 35, 3 de fevereiro de 1978.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 38, 11 de fevereiro de 1978.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 39, 13 de fevereiro de 1978.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 97, 13 de setembro de 1978.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 98, 14 de setembro de 1978.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 99, 15 de setembro de 1978.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 13, 5 de dezembro de 1978.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 14, 7 de dezembro de 1978.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 17, 13 de dezembro de 1978.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 70, 5 de junho de 1979.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 73, 8 de junho de 1979.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 93, 14 de agosto de 1979.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 94, 17 de agosto de 1979.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 95, 18 de agosto de 1979.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 96, 20 de agosto de 1979.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 4, 12 de janeiro de 1980.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 5, 16 de janeiro de 1980.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 6, 17 de janeiro de 1980.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 7, 18 de janeiro de 1980.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 8, 19 de janeiro de 1980.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 3, 20 de novembro de 1980.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 18, 17 de janeiro de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 19, 21 de janeiro de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 20, 22 de janeiro de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 21, 23 de janeiro de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 48, 1 de abril de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 49, 2 de abril de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 94, 15 de setembro de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 95, 17 de setembro de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 96, 18 de setembro de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 97, 19 de setembro de 1981.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 68, 25 de março de 1982.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 6, 21 de junho de 1983.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 7, 23 de junho de 1983.
Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 8, 24 de junho de 1983.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 9, 25 de junho de 1983.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 117, 1 de junho de 1984.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 124, 15 de junho de 1984.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 23, 5 de dezembro de 1984.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 24, 6 de dezembro de 1984.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 5, 16 de novembro de 1985.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 6, 20 de novembro de 1985.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 7, 21 de novembro de 1985.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 86, 26 de junho de 1986.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 64, 3 de abril de 1987.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 65, 4 de abril de 1987.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 4, 27 de agosto de 1987.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 6, 29 de agosto de 1987.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 92, 3 de junho de 1989.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 82, 6 de junho de 1990.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 94, 4 de julho de 1990.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 4, 12 de novembro de 1991.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 6, 14 de novembro de 1991.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 7, 15 de novembro de 1991.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 25, 24 de janeiro de 1992.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 47, 12 de março de 1993.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 77, 27 de maio de 1994.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 3, 8 de novembro de 1995.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 4, 10 de novembro de 1995.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 14, 29 de novembro de 1996.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 3, 4 de novembro de 1999.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 4, 4 de novembro de 1999.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 5, 5 de novembro de 1999.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 3, 18 de abril de 2002.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 4, 19 de abril de 2002.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 132, 12 de junho de 2003.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 106, 28 de julho de 2004.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 3, 22 de março de 2005.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 4, 23 de março de 2005.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 22, 7 de dezembro de 2007.

Diário da Assembleia da República, I Série, n.º 61, 19 de março de 2008.

1.2.3. II Série

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 34S1, 3 de fevereiro de 1978.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 105, 8 de setembro de 1978.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 13, 5 de dezembro de 1978.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 96, 14 de agosto de 1979.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 11, 12 de janeiro de 1980.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 20, 17 de janeiro de 1981.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 20S, 17 de janeiro de 1981.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 22, 22 de janeiro de 1981.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 101, 15 de setembro de 1981.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 6S1, 21 de junho de 1983.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 4, 16 de novembro de 1985.

Diário da Assembleia da República, II Série, n.º 60, 8 de maio de 1986.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 4S1, 28 de agosto de 1987.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 2, 21 de outubro de 1989.

Diário da Assembleia da República, II Série C, n.º 1S1, 15 de novembro de 1991.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 2S1, 8 de novembro de 1995.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 41, de 8 de maio de 1997.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 2S, 6 de novembro de 1999.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 2, 18 de abril de 2002.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 2S, 18 de abril de 2002.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 76, 24 de julho de 2004.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 79, 29 de julho de 2004.

Diário da Assembleia da República, II Série A, n.º 2, 18 de março de 2005.

1.3. Diários da República

1.3.1. I Série

Diário da República, I Série, n.º 42, 19 de fevereiro de 1976.

Diário da República, I Série, n.º 86, 10 de abril de 1976.

Diário da República, I Série, n.º 16, 20 de janeiro de 1977.
Diário da República, I Série, n.º 56, 8 de março de 1977.
Diário da República, I Série, n.º 163, 18 de julho de 1978.
Diário da República, I Série, n.º 93, 4 de agosto de 1979.
Diário da República, I Série, n.º 96, 14 de agosto de 1979.
Diário da República, I Série, n.º 296, 26 de dezembro de 1979.
Diário da República, I Série, n.º 256, 5 de novembro de 1980.
Diário da República, I Série, n.º 93, 22 de abril de 1982.
Diário da República, I Série, n.º 117, 24 de maio de 1982.
Diário da República, I Série, n.º 227, 30 de setembro de 1982.
Diário da República, I Série, n.º 142, 23 de junho de 1983.
Diário da República, I Série, n.º 18, 22 de janeiro de 1986.
Diário da República, I Série, n.º 68, 22 de março de 1986.
Diário da República, I Série, n.º 99, 30 de abril de 1986.
Diário da República, I Série, n.º 237, 14 de outubro de 1986.
Diário da República, I Série, n.º 155, 9 de julho de 1987.
Diário da República, I Série, n.º 225, 30 de setembro de 1987.
Diário da República, I Série, n.º 17, 21 de janeiro de 1988
Diário da República, I Série, n.º 191, 19 de agosto de 1988.
Diário da República, I Série-Suplemento, n.º 155, 8 de julho de 1989.
Diário da República, I Série, n.º 234, 11 de outubro de 1989.
Diário da República, I Série A, n.º 259, 9 de novembro de 1992.
Diário da República, I Série A, n.º 51, 2 de março de 1993.
Diário da República, I Série A, n.º 95, 23 de abril de 1997.
Diário da República, I Série A, n.º 217, 19 de setembro de 1997.
Diário da República, I Série A, n.º 215, 17 de setembro de 1998.
Diário da República, I Série, n.º 23, 3 de fevereiro de 2005.
Diário da República, I Série A, n.º 155, 12 de agosto de 2005.
Diário da República, I Série A, n.º 60, 24 de março de 2006.
Diário da República, I Série, n.º 23, 3 de fevereiro de 2015.

1.3.2. II Série

Diário da República, II Série, n.º 156, 8 de julho de 1988.

1.3.3. III Série

Diário da República, III Série, n.º 61, 14 de março de 1994.

1.4. Diários do Governo

Diário do Governo, I Série, n.º 59, 10 de março de 1967.

Diário do Governo, I Série, n.º 173, de 25 de julho de 1973.

Diário do Governo, I Série, n.º 188, 11 de agosto de 1973.

1.5. Livros de Atas e Relatórios Consultados

Arquivo Histórico Parlamentar, Atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 4677, 22 de setembro de 1976 a 25 de fevereiro de 1977

Arquivo Histórico Parlamentar, Atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 4678, 15 de junho de 1977 a 23 de novembro de 1977

Arquivo Histórico Parlamentar, Atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 5365, 24 de janeiro de 1990 a 31 de outubro de 1990

Arquivo Histórico Parlamentar, Atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 478, Atas VI Legislatura (1991-1995), 1.ª sessão legislativa (1991-1992).

Arquivo Histórico Parlamentar, Atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 478, Atas VI Legislatura (1991-1995), 3.ª sessão legislativa (1993-1994).

Arquivo Histórico Parlamentar, Atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 503/1, Atas 1996-1999, 1.ª sessão legislativa (1995-1996)

Arquivo Histórico Parlamentar, Atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 503/1, Atas 1996-1999, 2.ª sessão legislativa (1996-1997).

Arquivo Histórico Parlamentar, Atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 542/1, Atas 1.ª sessão legislativa.

Arquivo Histórico Parlamentar, Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 542/2, Relatório de Atividades 2003-2005.

Arquivo Histórico Parlamentar, Atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, 5, janeiro de 2005 a maio de 2006.

1.6. Outros documentos e fontes

- Afirse [Website da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education]. (2015). Statuts. Recuperado de <http://afirse.com/index.php/informations-generales/statuts>
- Afirse Portugal [Website]. (2016). Recuperado de <http://afirse.ie.ul.pt/>
- American Psychology Association (2010). *Publication manual of the American psychological association*. (6.^a ed.). Washington: American Psychological Association.
- AR [Website da Assembleia da República]. (2015). Recuperado de <http://www.parlamento.pt/>
- Arquivo Histórico do Governo de Portugal [Website]. (2016). Programa do I Governo Constitucional. Recuperado de <http://www.portugal.gov.pt/>
- Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (Ed.). (1991). *Educação Pluridimensional e escola cultural*. Évora: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Associação Nacional de Professores (Ed.). (2002). *Reinventar a igualdade e a liberdade na escola. Livro de Actas. X Jornadas Pedagógicas. IV Transfronteiriças*. Castelo Branco: Associação Nacional de Professores.
- Centro de Investigação Pedagógica. (1965). *Boletim bibliográfico e informativo* (Vol.2). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ciberdúvidas de Língua Portuguesa [Website]. (2017). Recuperado de <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>
- Comissão Europeia. (2002). *Educação e formação na Europa: Sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988a). *Proposta global de reforma: Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988b). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988c). *Documentos preparatórios II*: Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988d). *Documentos preparatórios III*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988e). *Documentos preparatórios IV*: Lisboa: Ministério da Educação, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

- Comissão Nacional de Eleições [Website]. (2016). Eleição legislativa. Recuperado de <http://www.cne.pt/listagem/eleicoes/3>
- Conselho Nacional de Educação (Ed.). (1995). *A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (Ed.). (1996). *A situação nacional da literacia. Actas do seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (Ed.). (1999). *A sociedade da informação na escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (Ed.). (2002). *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (Ed.). (2004). *Educação e direitos humanos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (Ed.). (2006). *O Estatuto e Missão do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Comissão Eventual para a Missão do Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da presidência do conselho europeu de Lisboa 23 - 24 de março de 2000*. Recuperado de <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000003888/documento/0001>
- Declaração de Bolonha. (1999). *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf
- Eurydice. (2010). *Ensino superior na europa 2009: Evolução do processo de Bolonha*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/099PT.pdf
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1981). *Bolsas de pós-graduação 1956-1981*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bolsas de Estudo.
- Gabinete de Estudos e Planeamento. (1987). *As ciências da educação e a formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Governo Civil do Distrito do Porto. (1992). Constituição de associação. Oitavo Cartório Notarial do Porto, liv. 199-A, fl. 96 e 97.
- NP 405-1: Norma Portuguesa para Referências Bibliográficas. (1994). Lisboa: Instituto Português da Qualidade.
- Portal de Língua Portuguesa [Website]. (2017). Recuperado de <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>

Processo de Bolonha. (2016). Processo de Bolonha: Estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11088&from=PT>

Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (Ed.). (1999). *Investigar e formar em educação* (Vol. 1-2). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Sorbonne Joint Declaration. (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Recuperado de <http://www.ehea.info/cid100203/sorbonne-declaration-1998.html>

SPCE [Website da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação]. (2016). Publicações. Recuperado de <http://www.spce.org.pt/>

The Bluebook [Website de The Bluebook: A Uniform System of Citation]. (2016). Recuperado de <https://www.legalbluebook.com/>

2. Referências

Abrantes, P. (2004). Sociologia e ciências da educação: A distância entre nós. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 45, 117-130. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt>

Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 20(69), 139-164. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400007>

Afonso, A. J. (2000). Profissionalismo docente e participação dos pais na escola pública: Um breve apontamento. In J. Nascimento, & J. A. Pacheco (Eds.), *Actas do seminário sobre o papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática* (pp.47-50). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas* (pp.31-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Afonso, A. J. (2013). A propósito das ciências da educação: Algumas reflexões. In Conselho nacional de Educação (Ed.), *O estado da educação e as ciências da educação: Leituras críticas e desafios* (pp.13-20). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

- Afonso, A. J. (2015, 18 de dezembro). A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 25 anos depois [texto publicado em blogue]. Recuperado de <http://inquietacoespedagogicasii.blogspot.pt/2015/12/a-sociedade-portuguesa-de-ciencias-da.html>
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1995). A reforma da administração escolar e a participação dos encarregados de educação. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da educação: Investigação e acção* (Vol.1, pp.93-108). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Afonso, N. (2000). Reforma e mudança em administração educacional. In A. Trigueiros (Ed.), *A escola e os paradigmas da mudança* (pp.76-89). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas* (pp.51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *A investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico* (1.^a ed.). Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I. (1989a). Preparação didáctica num enquadramento formativo-investigativo. *Inovação*, 2(1), 31-36.
- Alarcão, I. (1989b). Para uma revalorização da didáctica. *Aprender*, 7, 5-8.
- Alarcão, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas* (pp.723-732). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1997). Que valores na aprendizagem de uma língua estrangeira? In M. F. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp.683-699). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. Veiga (Ed.), *Caminhos da profissionalização do magistério* (pp.99-122) S. Paulo: Papyrus Editora.

- Alarcão, I. (2003). Revisitando “fantasmas, sonhos, realidades”. In A. Neto., J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e metodologias de educação: Percursos e desafios* (Vol.1., pp. 29-37). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- Alarcão, I., Alegre, T., Andrade A. I., Sá, M. H, Junqueiro, A., & Moreira, A. (1994). Da essência da didática ao ensino da didática. Projeto EURECA/DL da Universidade de Aveiro. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas* (pp.247-262). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alexandrino, J. M. (2010). Reforma constitucional: Lições do constitucionalismo português. In J. Miranda (Ed.), *Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor Martim de Albuquerque* (pp. 9-35). Coimbra: Coimbra Editora.
- Altet, M. (2012). Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France. *Educational Sciences and Society*, 3(2), 11-27.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Monte de Caparica: UIED - Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.
- Amado, J. (2011). Ciências da educação: Que estatuto epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série, 45-55.
- Amante, L. (2011). Formação de professores a distância: A experiência da Universidade Aberta de Portugal. *PerCursos*, 12(1), 9-26.
- Ambrósio, T. (1998). Dos modelos weberianos à regulação social da decisão política em educação. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *A decisão em educação* (pp.14-20). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ambrósio, T. (1999). Educação para o desenvolvimento: Os currículos da educação básica. In Ministério da Educação (Ed.), *Fórum Escola, diversidade e currículo* (pp.33-43). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ambrósio, T. (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. In C. Reimão (Ed.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp.93-100). Lisboa: Colibri.
- Ambrósio, T. (2002). A formação entre o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento humano. *Anais Educação e Desenvolvimento UIED*, 3, 53-61. Recuperado de <https://run.unl.pt/handle/10362/363>

- Ambrósio, T. (2004a). Do direito à educação à equidade na educação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação e direitos humanos* (pp. 197-214). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ambrósio, T. (2004b). Contributo para a construção de uma política finalizada de aprendizagem ao longo da vida em Portugal. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *As bases da educação* (pp.245-252). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ambrósio, T. (2006). Educação e desenvolvimento: Inteligibilidade das relações complexas. *Anais Educação e Desenvolvimento UIED*, 6, 15-28. Recuperado de <https://run.unl.pt/handle/10362/487>
- Ambrósio, T. & Ramos, C. C. (1998). A decisão na política educativa: Dos modelos clássicos à regulação social. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *A decisão em educação* (pp.835-844). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ambrósio, T., & Ramos, C. C. (1999). Tendências e tensões na construção da política da administração educativa e a emergência da regulação social. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Educação e política. Atas do II Congresso Internacional da Aipelf/Afirse* (Vol. 1, pp.137-148). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a formação. Construir a mudança: Estudo de caso baseado numa experiência de inovação (Projecto ECO - Arronches)* Lisboa: EDUCA, Instituto de Comunidades Educativas.
- Amiguiño, A. (1996). *Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação e meios rurais: Problemas e caminhos do desenvolvimento. Actas do seminário* (pp. 110-131) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Amossy, R. (2008). Argumentation et analyse du discours: Perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1, 1-15. Recuperado de: <http://aad.revues.org/200>
- Aníbal, G., Graça, V., & Teodoro, A. (2008). A unionização das políticas educativas no contexto europeu. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 93-110.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Antunes, M. L. (1988). A Assembleia da República e a consolidação da democracia em Portugal. *Análise Social*, 100, 77-95.

- Azevedo, J. (2004). A formação profissional, abandono e insucesso escolares. In Centro de Formação de Basto (Ed.), *Atas da 7ª edição dos encontros de Basto: Insucesso e abandono escolares* (pp.22-27). Molaes: Centro de Formação de Basto.
- Baekkeskov, E., & Öberg, P. (2017). Freezing deliberation through public expert advice. *Journal of European Public Policy*, 24 (7), 1006-1026.
- Barbosa, L. M. (2000). A função social da escola. In Associação de Professores de Sintra (Ed), *Actas do 3.º Encontro de Educação de Sintra: Alunos “díficeis”, professores em dificuldades* (pp.7-26). Tapada das Mercês: Associação de Professores de Sintra.
- Barreto, A (2001, 4 mar.). Ideias nefastas para a educação. *Público*. Recuperado de http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/ABarreto_Publico_20020304.htm
- Barroso, J. (1993). Entre a reforma curricular e a reforma da gestão – A emergência do estabelecimento de ensino. In A. Estrela, & M. E. Falcão (Eds.), *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia* (pp.167-193). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Barroso, J. (1997). A formação em administração educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp.85-104). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Barroso, J. (1998). Perspetiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: Consequências da investigação. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, & O. Valério (Eds.), *Contributos da Investigação científica para a qualidade do ensino*. (Vol. 1, pp. 23-43). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo. In Ministério da Educação (Ed.), *Fórum Escola, diversidade e currículo* (pp.79-92). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 5-20.
- Barroso, J., & Pinhal, J. (Eds.). (1996). *A administração da educação – Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bélanger, A. (2008). *Analyse critique des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme en éducation au Québec* (Dissertação de Mestrado, Université du Québec, Québec). Recuperado de <http://www.archipel.uqam.ca>
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Benavente, A. (1995). A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000* (pp.297-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Benavente, A. (1996). *Relatório preliminar do estudo nacional de literacia*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A situação nacional da literacia. Actas do seminário* (pp.21-30). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Benavente, A., & Correia, M. A. P. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, A., & Correia, M. A. P. (1981). Insucesso escolar e práticas pedagógicas no ensino primário. In Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (Ed.), *Política Educacional num contexto de crise e transformação social* (pp.59-73). Lisboa: Moraes Editores.
- Benavente, A., & Rosa, A. (1996). O problema da literacia: Perspetivas atuais e a situação portuguesa. In Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos (Ed.), *Educação de adultos em Portugal: Situação e perspectivas* (pp.73-82) Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Benavente, A, Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monografia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernardo, L. M. A. V. (2003). *Linguagem e discurso: Uma hipótese hermenêutica sobre a filosofia de Eric Weil*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Bernardo, L. M. A. V (2004). Moscas e caça moscas: Questões de filosofia da educação. In C. Aurette, J. Gonçalves, & L. Bernardo, *Discursos cruzados* (pp.80-131). Lisboa: Plátano.
- Bernardo, L. M. A. V (2010). À volta da hibridez discursiva: Questões de textualidade e educação. *Itinerários de Filosofia da Educação*, 119-152.
- Bernardo, L. M. A. V (2011). Discussão entre política e educação: À volta de Eric Weil e de Jürgen Habermas. In M. Renaud e G. Marcelo (Eds.), *Ética, crise e sociedade* (pp.267-299). Vila Nova de Famalicão: Humus.
- Bernardo, L. M. A. V (2017). Liberdade de ensinar: O quê, a quem, porquê? In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Lei de bases do sistema educativo – Balanço e prospetiva* (Vol. 2, pp.511-542). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bernardo, L. M. A. V (2018). Em torno da liberdade de ensinar. In M. C. P. Neves, & D. Justino (Eds.), *Ética aplicada: Educação* (pp. 25-57). Lisboa: Edições 70.
- Bettencourt, A. M. (1987). Análise da construção de uma escola superior de educação, o desafio da formação em serviço. In Gabinete de Estudos e Planeamento (Ed.), *As ciências da*

- educação e a formação de professores* (pp.191-226). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Bettencourt, A. M. (2001). Acompanhamento e apoio de práticas inovadoras: Uma perspectiva para o futuro. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Inovação em educação* (pp.159-171). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bettencourt, A. M., & Santos, M. E. B. (1981). Papel da escola na formação democrática dos alunos. In Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (Ed.), *Política Educacional num contexto de crise e transformação social* (pp.37-50). Lisboa: Moraes Editores.
- Bizarro, R., & Braga, F. (Eds.). (2006). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008) *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas* (2.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bohman, J. (2009). O que é a deliberação pública? Uma abordagem dialógica. In A. C. S. Marques (Ed.), *A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas* (pp.31-84). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bolger, B. (2016). The impact of social movements on political parties (Tese de Mestrado, Uppsala Universitet, Suécia). Recuperado de <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:911940/FULLTEXT01.pdf>
- Branco, M. L. (2005). O modelo da escola cultural como exemplo de uma perspectiva integradora e democrática de educação cívica. *Educação e Filosofia*, 19(38), 97-113.
- Brito, E. (2012). *As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: Um estudo nas escolas superiores de educação em Portugal* (Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior, Covilhã). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.6/2593>
- Brito, J., & Meneses, R. D. B. (2010). Os valores e a antropologia: Para uma leitura fenomenológica”, *Eleutheria*, 2, 1-20.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage: Un défi pour l'enseignement?* Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2000). Possibles de l'activité langagière et impossibles de “la langue”. *Sémiotiques*, 18, 153-172.
- Bronckart, J.-P. (2005a). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, 3, 149-159.

- Bronckart, J.-P. (2005b). Os géneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In J.-P. Anscombre, J.-P. Bronckart, & D. Maingueneau (Eds.), *Análise do discurso* (pp. 37-79). Lisboa: Hugin.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours e “degrés” de langue. Hommage à François Rastier. *Texto!*, 13(1), 1-95.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas: Sobre a teoria da acção*. Oeiras. Celta.
- Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.
- Calhoun, C. (1992). Introduction: Habermas and the public sphere. In C. Calhoun (Ed.), *Habermas and the public sphere* (pp. 1-48). Massachusetts: MIT Press.
- Campos, B. P. (1986). Formação participante de profissionais do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 7-16.
- Campos, B. P. (1987a). Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. In Gabinete de Estudos e Planeamento (Ed.), *As ciências da educação e a formação de professores* (pp.33-60). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Campos, B. P. (1987b). A política de formação profissional na lei de bases do sistema educativo. *Sistema educativo e formação profissional Relatório de seminário* (pp. 13-25). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Campos, B. P. (1991a). A sociedade portuguesa de ciências da educação e o seu primeiro congresso. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp.7-11). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Campos, B. P. (1991b). A Sociedade portuguesa de ciências da educação após o período de instalação. In A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte, & M. E. B Santos, *Ciências de educação e mudança* (pp.9-15). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Campos, B. P. (1993). As ciências da educação em Portugal. *Inovação*, 6, 11-28.
- Canário, R. (1993). Escolas e mudança: Da lógica da reforma à lógica da inovação. In A. Estrela, & M. E. Falcão (Eds.), *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia* (pp. 195-219). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Canário, R. (1996a). Un projet pour les écoles isolées. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 10, 111-120.

- Canário, R. (1996b). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, Anefa.
- Canário, R. (2004a). A formação de professores entre a reforma e a inovação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *As bases da educação* (pp.293-304). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, Rui (2004b). O trabalho na escola: Entre o prazer e o enfado. *Palavras*, 25, 17-24.
- Canário, R. (2005). *O impacte social das ciências da educação*. In A. Estrela, P. S. Mendes, & J. C. Chouriço (Eds.), *O estado da arte em ciências da educação* (pp.13-28). Porto: SPCE.
- Canário, R. (2007a). Multiplicar as oportunidades educativas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp.167- 173). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2007b). Aprender sem ser ensinado. A Importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp.207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2008). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Escola /Família /Comunidade* (pp.104-113). Lisboa: CNE.
- Canário, R., & Alves, N. (2000). Os trabalhos de casa vistos pelos alunos. In A. Estrela., & J. Ferreira (Eds.), *Diversidade e diferenciação em pedagogia* (pp.591-601). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Canário, R., Alves, N., Canário, B., & Rolo, C. (1999). Exclusão social e exclusão escolar: A criação dos territórios educativos de intervenção prioritária. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Educação e política. Atas do II Congresso Internacional da Aipelf/Afirse* (Vol. 1, pp.163-171). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Canário, R., Barroso, C., Oliveira, F., & Pessoa, A. M. (1995). Nascimento e desenvolvimento de mediatecas escolares. Estudo comparativo de casos. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da educação: Investigação e acção* (Vol.1, pp.505-528). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canotilho, J. J. G., & Moreira, V. (2007). *Constituição da República Portuguesa Anotada* (4ª ed., Vols.1 e 2). Coimbra: Coimbra Editora.
- Cardim, J. C. (2005). *Do ensino industrial à formação profissional. As políticas públicas de qualificação em Portugal* (Vol.2). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- Cardona, M. J. (1993a). A formação de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação públicas. *Revista da ESES*, 4, 65-73
- Cardona, M. J. (1993b). Formação inicial: Uma experiência de trabalho. In Associação dos Profissionais de Educação de Infância (Ed.), *IV Encontro nacional dos profissionais de educação de infância: O educador universo de imagens* (pp. 127-134). Queluz: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- Cardona, M. J. (1994). O projecto de caracterização da educação pré-escolar (PROCEPE). In G. Hamido (Ed.), *Actas do I Encontro regional de educação de infância* (pp.9-15). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (2008) Encontros e desencontros entre a escola e a família: O caso da educação de infância. In J. M. Sousa (Ed.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da SPCE* (pp.246-253). Funchal: Livpsic e Legis Editora.
- Castilho, S. (2003, 8 fev.). Prós e Contrás. *Público*. Recuperado de <https://www.publico.pt/2003/02/08/jornal/pros-e-contras-197995>
- Castra, M. (2012). Expertise. Les 100 mots de la sociologie. *Sociologie*, 1-2. Recuperado de <http://sociologie.revues.org/1211>
- Castro, R. V. (2006). A formação inicial de professores de línguas: Dilemas atuais e perspectivas de desenvolvimento. In R. Bizarro, & F. Braga (Eds.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp.91-102). Porto: Porto Editora.
- Castro, R. V., Guimarães, P., & Sancho, A. V. (2007). Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. *Educar*, 29, 63-81.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- Cómenio, J. A. (2006[1657]). *Didáctica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Compayré, G. (1897). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: P. Delaplane. Recuperado do website da Biblioteca Nacional de França, repositório digital Gallica: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64929c>
- Correia, J. A. (1991). Formação de formadores: Estruturação do campo da formação profissional e organização pedagógica. In Ministério da Educação, & Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (Eds.), *Actas da conferência nacional: Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional* (Vol.1, pp.161-177). Porto: Ministério da Educação e Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.
- Correia, J. A. (1993a). A licenciatura em ciências da educação: Uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*, 3, 30-33.

- Correia, J. A. (1993b). *Elementos para uma praxeologia dos sistemas de formação*. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56731/2/85555.PDF>
- Correia, J. A. (1998). Nota prévia. In Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, & Centro de Investigação e Intervenção Educativa (Eds.), *Ciências da educação: Profissões e espaços sociais* (pp.5-6). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas nos últimos 25 anos*. Porto: Asa.
- Correia, J. A., & Matos, M. S. (1996). Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: Análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária. In Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos (Ed.), *Educação de adultos em Portugal: Situação e perspectivas* (pp.333-346) Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Cortesão, L., Magalhães, A. M., & Stoer, S.R. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo de realização de políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 45-58.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais: Teoria e prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Cunha, P. F. (2008). Princípio republicano e virtudes republicanas. *Revista Mestrado em Direito*, 8 (2), 145-174.
- Crato, N. (2001, 10 fev.). Prometeu torturado. *Expresso*. Recuperado de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/arquivo/Nuno%20Crato/2001/20010210_Prometeu_torturado.pdf
- Crato, N. (2003, 27 nov.). [O eduquês e a pedagogia romântica nunca existiram](http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/EduquesNuncaExistiu.htm). *Jornal de Letras, Artes e Ideias*. Recuperado de <http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/EduquesNuncaExistiu.htm>
- Crato, N. (2008). Diversidade e construção de autonomias. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A escola face à diversidade: Percepções, práticas e perspectivas* (pp. 107-116). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cruz, M. B. (1988a). Sobre o parlamento português: Partidarização parlamentar e parlamentarização partidária. *Análise Social*, 100, 97-125.

- Cruz, M. B. (1988b). Relatório da comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do ministro da Educação. *Análise Social*, 103-104, 1187-1293.
- Cruz, M. B. (1994). O presidente da República na génese e evolução do sistema de governo português. *Análise Social*, 125-126, 237-265.
- Curato, N., Dryzek, J. S., Ercan, S. A., Hendriks, C. M., & Niemeyer, S. (2017). Twelve key findings in deliberative democracy research. *Daedalus*, 146(3), 28-38.
- Davis, A. (2009). Evaluating communication in the British parliamentary public sphere. *The British Journal of Politics and International Relations*, 11, 280-297. doi: 10.1111/j.1467-856X.2008.00344.x
- Dahlberg, L. (2001). The Internet and democratic discourse: Exploring the prospects of online deliberative forums extending the public sphere. *Information, Communication and Society*, 4, 615-633. doi: 10.1080/13691180110097030
- de Bruyne, P., Herman, J., & de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: Les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: PUF.
- Delicado, A., Junqueira, L., Rego, R., Conceição, C. P., & Pereira, I. (2011). Associações científicas portuguesas: Mapeamento e caracterização, *Fórum Sociológico*, 21, 97-107.
- Delicado, A., Rego, R., & Junqueira, L. (2014). Associações científicas, uma proposta de tipologia. *Sociologia Online - Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, 7, 7-32.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: A lógica do processo*. Viseu: PsicoSoma.
- Dolný, B. (2011). Possible application of deliberative democracy in parliament. *Human Affairs*, 21(4), 422-436. doi: 10.2478/s13374-011-0041-5
- Dryzek, J. S., & Niemeyer, S. (2006). Reconciling pluralism and consensus as political ideals. *American Journal of Political Science*, 50, 634-649. doi:10.1111/j.1540-5907.2006.00206.x.
- Duran, P. (1996). L'analyse des politiques publiques en perspective, de la crise de la politique à sa reconstruction. *Revue Française de Science Politique*, 46, 1, 108-118.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*. Paris: Librairie Félix Alcan. Recuperado do website da Biblioteca Nacional de França, repositório digital Gallica: <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb32063079w>
- Durkheim, E. (1992[1922]). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales* (12.^a ed.). Barcelona: Ariel.
- Dworkin, R. (1978). *Taking rights seriously*. Cambridge: Harvard University Press.

- Dworkin, R. (1982). Law as interpretation. *Critical Inquiry*, 9, 179-200. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1343279>
- Dworkin, R. (1999). *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Efthimiadou, E. (2018). Innovation in teaching: The relativity of educational values in vocational training. *Journal of Literature and Art Studies*, (8)12, 1747-1752.
- Erasmie, T., & Lima, L. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação. Uma introdução*. Braga: Universidade do Minho.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: Das concepções às realidades. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 149-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, A. (1982) A observação ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 129-141.
- Estrela, A. (1985). Avaliação e observação em pedagogia. In J. F.A. Cruz, L. Almeida, & O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação* (pp.387-390). Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Estrela, A. (1986a). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1986b). Projecto Foco – Uma experiência de formação de professores por competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (separata), 20, 448-461.
- Estrela, A. (1987). Formação de professores por competências: Uma experiência. In Gabinete de Estudos e Planeamento (Ed.), *As ciências da educação e a formação de professores* (pp. 143-158). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Estrela, A. (2006). Necessidade e actualidade das ciências da educação. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 1, 143-148.
- Estrela, A., & Estrela, M. T. (1986). Novas perspectivas para as ciências da educação. *Jornal de Psicologia*, 5(2), 31.
- Estrela, A., Fernandes, R., Costa, F.A., Narciso, I, & Valério, O. (Eds.). (1998). *Contributos da Investigação científica para a qualidade do ensino*. (Vol. 1-2). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (Eds.). (1999). *Educação e política. Atas do II Congresso Internacional da Aipelf/Afirse* (Vols. 1-2). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (Eds.). (2000). *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- Estrela, A., Mendes, P. S., & Chouriço, J. C. (2005). (Eds.). *O estado da arte em ciências da educação*. Porto: SPCE.
- Estrela, A., Rodrigues, A., Pinto, M., Silva, I. L., & Pinto, P. R. (1991). *Formação de professores por competências – projecto FOCO*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (1985). Observação e explicação em pedagogia. In J. F.A. Cruz, L. Almeida, & O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação* (pp.405-412). Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Estrela, M. T. (2004). A prevenção da indisciplina em meio escolar. In Escola Evaristo Nogueira (Ed.), *Fórum 2004: Como promover atenção, motivação, disciplina* (pp.17-21). São Romão: Escola Evaristo Nogueira.
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Ed.), *Investigação em educação. Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 13-41). Lisboa: Educa.
- Estrela, M.T. (2008). As ciências da educação, hoje. In J. M. Sousa (Ed.), *Educação para o sucesso: Políticas e atores. Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 15-35). Funchal: Livpsic e Legis Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (Ed.). (2002). *IRA - Investigação, reflexão, acção e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro, & F. Braga (Eds.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp.73-80). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D., & Mendes, M. R. (Eds.). (1999). *O ensino secundário em debate. Ciclo de conferências. Comunicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Fernandes, M. T. M. (2013). *As práticas da Assembleia da República perante o exercício do direito de petição. Um estudo comparado com parlamentos europeus* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.5/7942>
- Fernandes, R. (1980). Aspectos globais da formação de professores. *Escola: Boletim do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa* (separata), 25-29. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2013). A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18(1), 115-123.
- Ferreira, J. B. (2008). Desarticulações no ensino básico: De 1986 a 2007. In J. M. Sousa (Ed.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da SPCE* (pp.92-100). Funchal: Livpsic e Legis Editora.
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2002). O manifesto para a educação da República: Avaliar o sistema educativo no “tribunal” da praça pública? In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas* (pp.93-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fino, C. N. (2008). E-Learning como imprecisão linguística: Uma visão prospetiva. In J. M. Sousa (Ed.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da SPCE* (pp.149-158). Funchal: Livpsic e Legis Editora.
- Fishkin, J. S., & Luskin, R. C. (2005). Experimenting with a democratic ideal: Deliberative polling and public opinion. *Acta Politica*, 40, 284-298. doi:10.1057/palgrave.ap.5500121
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso: Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Fontaine, J. & Hassenteufel, P. (2002). Quelle sociologie du changement dans l'action publique? Retour au terrain et 'refroidissement' théorique. In J. Fontaine & P. Hassenteufel (Eds.), *To change or not to change: Les changements de l'action publique à l'épreuve du terrain* (pp. 9-29). Renne: Presse Universitaires de Rennes. Recuperado de <http://books.openedition.org/pur/24800>
- Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.
- Formosinho, J. (1992a). O papel do gestor pedagógico intermédio na escola portuguesa: Monitor ou líder, coordenador ou director? In L. Almeida, E. Sousa, & R. Santiago (Eds.), *Acção educativa: Análise psico-social* (pp.15-23). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria e Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Formosinho, J. (1992b). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23-48.
- Formosinho, J. (1995). A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000* (pp. 321-330). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Formosinho, J. (2004). A escola dispersa e os problemas pedagógicos, educativos e escolares. In Centro de Formação de Basto (Ed.), *Atas da 7ª edição dos encontros de Basto: Insucesso e abandono escolares* (pp.54-58). Molares: Centro de Formação de Basto.
- Formosinho, J., & Ferreira, F. I. (1999). O pragmatismo burocrático: Um contributo para o estudo das políticas educativas no quotidiano. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Educação e política. Atas do II Congresso Internacional da Aipelf/Afirse* (Vol. 1, pp.172-180). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., Machado, J., Ferreira, M. L., Oliveira, A., & Oliveira, C. (2000). A construção de redes educativas em agrupamentos de escolas. In A. Estrela., & J. Ferreira (Eds.), *Diversidade e diferenciação em pedagogia* (pp.527-537). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., Monteiro, M., & Silva, V. (2000). Centros de formação de associação de escolas: À descoberta das diferenças. In A. Estrela., & J. Ferreira (Eds.), *Diversidade e diferenciação em pedagogia* (pp. 289-292). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25, 56-80. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/466240>
- Freire, A. (2006). *A Esquerda e direita na política europeia: Portugal, Espanha e Grécia em perspectiva comparada*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Freire, A. (2007). Identidades ideológicas: Portugal, Espanha e Grécia em perspectiva comparada. In J. M. Viegas, H. Carreiras, & A. Malamud (Eds.), *Portugal no contexto europeu. Instituições e política* (pp. 37-58). Oeiras: Celta Editora.
- Freire, A., Araújo, A., Leston-Bandeira, C., Lobo, M.C, & Magalhães, P. (2002). *O parlamento português: Uma reforma necessária*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Assembleia da República e Instituto Amaro da Costa.
- Freitas, C. V. (1997). A aprendizagem cooperativa. In M. F. Patrício (Ed.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp.163-177). Porto: Porto Editora.
- Freitas, C. V. (1998). Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta. In J. A. Pacheco, J. M. Paraskeva, & A. M. Silva (Eds.), *Reflexão e inovação curricular* (pp.13-32). Braga: Universidade do Minho.

- Freitas, C. V. (1999). *Desafios para a formação de professores*. In P. Dias, & C. V. Freitas (Eds.), *Desafios '99/Challenges '99: Atas da I conferência internacional de tecnologias de informação e comunicação na educação* (pp. 387-394). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Freitas, C. V. (2000). Conceber, construir e avaliar um currículo. In Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (Ed.), *IV Fórum do ensino particular e cooperativo. Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade* (pp. 41-60). Lisboa: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.
- Freitas, C. V. (2001). Diferenciação e flexibilização curricular. In R. Gonçalves (Ed.), *Pensar a educação. Actas das I e II jornadas de educação de Fafe* (pp.15-20). Fafe: Câmara Municipal de Fafe.
- Freitas, C. V., Palma, B., & Vieira, A. (1997). *Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Frey, K. (2000). Políticas públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, 21, 211-259.
- Gadamer, H.-G. (2000). Texto e interpretação. In. I. Borges-Duarte, F. Henriques e I.M. Dias (Eds.), *Texto, leitura, escrita: Antologia* (pp 63-94). Porto: Porto Editora.
- Galvão, M. E. (2010). *A europeização da educação e formação em Portugal (2000-2009): O ensino profissionalizante* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa). Recuperado de <https://run.unl.pt/>
- Gautherin, J. (2006). Une polyphonie protestante dans le concert de la “science de l’éducation” (1882-1914). *Histoire de l’Éducation*, 110, 91-110.
- Gautherin, J. (2007). Science de l’éducation, République et républicains (France, 1883-1914). *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Strasbourg: Université Louis Pasteur. Recuperado de <http://www.congresintaref.org/>
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Godinho, V. M. (1977). *Pensar a democracia para Portugal incomodamente*. Lisboa: Editora Gráfica.
- Gomes, J. F. (2006). Introdução. In J. A. Coménio, *Didáctica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (pp. 5-41). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1980). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Grácio, R. (1981). Insucesso escolar, composição socialmente heterogénea dos alunos e atitudes dos professores. In Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (Ed.), *Política Educacional num contexto de crise e transformação social* (pp. 51-58). Lisboa: Moraes Editores.
- Grácio, R. (1984). Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In G. Snyders, A. Léon, & R. Grácio, *Correntes actuais da pedagogia* (pp.67-119). Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1985a). Evolução política e sistema de ensino em Portugal dos anos 60 aos anos 80. In J.E. Loureiro (Ed.), *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* (pp. 53-154). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Grácio, R. (1985b). A educação, dez anos depois – Que transformações, que rupturas, que continuidades? In Associação 25 de Abril (Ed.), *25 de Abril, 10 anos depois* (pp. 95-107). Lisboa: Associação 25 de Abril.
- Grácio, R. (1986). A educação, dez anos depois - Que transformações, que rupturas, que continuidades? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18/19/20, 153-182.
- Gravito, L. (2015). *Moções/censura-confiança-rejeição do programa*. Lisboa: Assembleia da República, Divisão de Informação Legislativa Parlamentar. Recuperado de https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/Folha_Moco.es.pdf
- Gravito, L., & Xavier, T. (2011). *Regimento da assembleia da república* :Versões 1976/2010. Lisboa: Assembleia da República, Divisão de Informação Legislativa Parlamentar. Recuperado de <https://www.parlamento.pt>
- Guedes, N. (2012). Convergência ideológica? Uma análise comparada dos programas eleitorais do PS e do PSD (1991-2009). *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 103-125.
- Habermas, J. (1974). The public sphere: An encyclopedia article (1964). *New German Critique*, 1, 49-55. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/487737>
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l’agir communicationnel* (Vols. 1-2). Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1992a). A pretensão da hermenêutica à universalidade. In J. Bleicher (Ed.), *Hermenêutica contemporânea* (pp. 255-294). Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (1992b). “L’espace public”, 30 ans après. *Quaderni*, 18, 161-191. doi: 10.3406/quad.1992.977
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (1998). Paradigms of law. In M. Rosenfeld, & A. Arato (Eds.), *Habermas on law and democracy: Critical exchanges* (pp. 13-25). Los Angeles: University of California Press.
- Habermas, J. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.

- Habermas, J. (2003). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into bourgeois society*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2004). *Pensamento pós-metafísico*. Coimbra: Almedina.
- Habermas, J. (2006). Political communication in media society: Does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. *Communication Theory*, 16, 411-426. doi: 10.1111/j.1468-2885.2006.00280.x
- Habermas, J. (2007). *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Habermas, J. (2009). *Técnica e ciência como “ideologia”*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (2010). Ciências sociais reconstrutivas versus ciências sociais compreensivas. In J. Habermas, *Fundamentação linguística da sociologia* (pp. 293-315). Lisboa: Edições 70.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique: L'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (1998). L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire: Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève 1890-1930. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 79-115). Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2002a). Émergence et développement de sciences de l'éducation: Enjeux et questions vives. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Eds.), *Science(s) et l'éducation (19e-20e siècles): Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (pp. 1-32). Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2002b). Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26.
- Hüsgen, T. J. C. (2004). Coerência textual e tradução. In F. Oliveira, & I. M. Duarte (Eds.), *Da língua e do discurso* (pp.403-415). Porto: Campo das Letras.
- Hutter, S., & Vliegthart, R. (2016, 13 jul.). Who responds to protest? Protest politics and party responsiveness in Western Europe., *Party Politics*. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1354068816657375>
- Jeder, D. (2014). Training trainers through education practice towards values and civility. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1958-1962. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.503
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue Française de Science Politique*, 42, 2, 219-234. doi: 10.3406/rfsp.1992.404294
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Jullien, M.-A. (1812). *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse* (Vol. 1). Milan: Imprimerie Royale .Recuperado de <http://books.google.pt/>
- Jullien, M.-A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris: Colas. Recuperado de <http://books.google.pt/>
- Kavanaugh, A. L., Reese, D. D., Carroll, J. M., & Rosson, M. B. (2005). Weak ties in networked communities. *The Information Society*, 21, 119-131. doi: 10.1080/01972240590925320
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations* (Vol.1). Paris: Armand Colin.
- Koopmans, R., & Olzak, S. (2004). Discursive opportunities and the evolution of right-wing violence in Germany. *American Journal of Sociology*, 110(1), 198-230.
- Koopmans, R., & Statham, P. (1999). Ethnic and civic conceptions of nationhood and the differential success of the extreme right in Germany and Italy. In M. Giugni, D. McAdam, & C. Tilly (Eds.), *How social movements matter* (225-251). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes & P. Le Galès (Eds.), *Gouverner par les instruments* (pp. 11-46). Paris: Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). Introduction: Understanding public policy through its instruments. From the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20(1), 1-21. doi: 10.1111/j.1468-0491.2007.00342.x
- Layman, D. (2016). Robust deliberative democracy. *Critical Review*, 28(3-4), 494-516. doi: 10.1080/08913811.2016.1264161
- Leitão, M., & Abraúl, T. (2016). *Folha informativa AR/DSDIC/DILP/6: Legislaturas e sessões legislativas na Assembleia da República*. Lisboa: Assembleia da República, Divisão de Informação Legislativa Parlamentar.
- Leite, C. (2002). Sinais e percursos da educação e do currículo em Portugal, nas últimas três décadas. In A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, E. Macedo, & M. A. Casimiro (Eds.), *Currículo e produção de identidades* (pp.41-64). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes na formação de professores em Portugal. *Educação*, 3(57), 371-389.

- Leite, C. (2008). Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In J. M. Sousa (Ed.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da SPCE* (pp.131-140). Funchal: Livpsic e Legis Editora.
- Lemos, V. (2014). Formação inicial de professores. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas educativas* (Vol. 2, pp.287-310). Coimbra: Almedina.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (4^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leston-Bandeira, C. (2000). A Assembleia da República de 1976 a 1999: Da legislação à legitimação. *Análise Social*, 154/155, 175-206.
- Leston-Bandeira, C. & Tibúrcio, T. (2015). O futuro da representação parlamentar. In A. Freire (Ed.), *O futuro da representação democrática* (pp.73-92). Lisboa: Nova Vega.
- Lima, L. (1988a). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (1988b). Modelos de organização das escolas básica e secundária. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional. In Gabinete de Estudos e Planeamento (Ed.), *A Gestão do Sistema Escolar* (pp.149-195). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Lima, L. (1990). *Projecto Viana (1983-1988). Um ensaio de investigação participativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1995a). Avaliação e autonomia da escola. In J. A. Pacheco, & M. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp. 51-58). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1995b). Crítica da racionalidade técnico-burocrática em educação: Das articulações e desarticulações entre investigação e acção. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da educação: Investigação e acção* (Vol. 1, pp.25-38). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. (1996a). Do estado da educação de adultos em Portugal. In Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos (Ed.), *Educação de adultos em Portugal: Situação e perspectivas* (pp.61-71) Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lima, L. (1996b). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. *Inovação*, (9)3, 283-297.
- Lima, L. (1997). Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Eds.), *A administração da*

- educação: Investigação, formação e práticas* (pp.15-54). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Lima, L. (1998a). Topografia complexa das decisões em educação. In A. Estrela., & J. Ferreira (Eds.), *A decisão em educação* (pp.3-13). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Lima, L. (1998b). A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). In Ministério da Educação (Ed.), *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP* (pp.15-96). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (2002). Avaliação e conceções organizacionais da escola: Para uma hermenêutica organizacional. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas* (pp.17-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2003). Editorial. *Investigar em Educação*, 2, 7-11.
- Lima, L. (2005). O papel dos agrupamentos de escolas na reorganização do sistema educativo. In J. N. P. Silva (Ed.). *O futuro da escola pública em Portugal: Que papel para os agrupamentos de escola* (pp.29-44). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Lima, L., Castro, R. V., Magalhães, J., & Pacheco, J. A. (1995). O modelo integrado, 20 anos depois: Contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 147-195.
- Lima, L., Pacheco, J. A., Castro, R. V., Magalhães, J., & Afonso, A. J. (1995). A investigação avaliativa no âmbito da prestação de serviços especializados à comunidade: Uma experiência. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da educação: Investigação e acção* (Vol.1, pp.137-142). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, M. J. (1997). *Currículos e programas do ensino básico: Problemas e perspectivas*. In J. M. Alves (Ed.), *A reflexão e a revisão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Actas de seminário* (pp.9-28). Porto: Porto Editora.
- Lima, M. J. (1998). Os novos programas do ensino básico após a generalização. Contributos para o conhecimento do parecer dos professores da região norte. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, & O. Valério (Eds.), *Contributos da Investigação científica para a qualidade do ensino*. (Vol. 1, pp.149-162). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lopes, A. (2002). O currículo no quotidiano escolar e construção de identidades: O ‘fora’ e o ‘dentro’ das mudanças. In A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, E. Macedo, & M. A.

- Casimiro (Eds.), *Currículo e produção de identidades* (pp.129-143). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lopes, A. (2006). Formação inicial e percursos da identidade docente. In R. Bizarro, & F. Braga (Eds.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp.268-278). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. (2008). Dimensões formal e informal na formação inicial de professores: Reflexões com base em resultados de investigação. In J. M. Sousa (Ed.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da SPCE* (pp.115-123). Funchal: Livpsic e Legis Editora.
- Lopes, A., & Leite, C. (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Asa.
- Loureiro, J. E. (1985). Introdução. In J. E. Loureiro (Ed.), *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* (pp. 11-27). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Madeira, A. I. (2009). O ensino superior da Europa e sua relação com a América Latina: A cooperação entre Portugal e Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(1), 33-60.
- Magalhães, P. (2005). Eleições, partidos e instituições políticas no Portugal democrático. In A. C. Pinto (Ed.), *Portugal contemporâneo* (pp.173-192). Lisboa: D. Quixote.
- Maingueneau, D. (1997). *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva.
- Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges Linguistiques*, 9, 1-12.
- Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours? *Argumentation et Analyse du Discours*, 9, 1-14. Recuperado de: <http://aad.revues.org/1354>
- Martins, I. P. (1996). Questionando a educação formal em ciências. *Revista de Educação*, 6(1), 117-120.
- Martins, I. P. (1999). O ensino das ciências na perspectiva da cultura científica. In D. Fernandes, & M. R. Mendes (Eds.), *Ensino secundário em debate. Conferência internacional. Projetar o futuro: Políticas, currículos, práticas* (pp.19-24) Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Martins, I. P. (2003). Dos percursos de ensino da química aos desafios da educação científica. In A. Neto., J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e metodologias de educação: Percursos e desafios* (Vol.2, pp. 1097-1103). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- Martins, I. P., Alcântara, F. (2000). Intercompreensão na educação formal e não-formal em ciências: O desafio actual. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, 8, 9-22.

- Martins, M. M. (2015). *Representação política, eleições e sistemas eleitorais* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2.^a ed.). London: Sage.
- Mendes, H. (2009). O educuês, os seus críticos e a sociologia da educação: Como explicar e ultrapassar a “barreira de fogo”. In Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea: Adenda (pp.432-442). Recuperado de http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR45f990cfec48a_1.pdf
- Mialaret, G. (1980). *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Mialaret, G (2009). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. In A. Vergnion (Ed.), *40 ans des sciences de l'éducation* (pp. 9-22). Caen: PUC.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miranda, J. (2003). O parlamento de Portugal. *Revista de Informação Legislativa*, 40, 159, 225-240.
- Miranda, J., & Silva, J.P. (2006). Constituição da República Portuguesa (5^a ed.). Estoril: Princípi.
- Mónica, M. F. (2003, 23 fev.) A educação, os mitos e o pêndulo. *Público*. Recuperado de <http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/MFMonica23022003.htm>
- Moreira, A. (2006). A internacionalização do ensino superior. *Negócios Estrangeiros*, 9(1), 29-37.
- Moreira, V. (2005). Evolução do sistema democrático em Portugal (1974-2002). In V. Moreira (Ed.), *Crise e reforma da democracia* (pp. 11-34). Lisboa: Edições Colibri.
- Morgado, J. C. (1999). Despropósitos da autonomia curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 272-294.
- Morgado, J. C. (2000). A integração curricular no ensino básico: Certezas e possibilidades. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & I. Viana (Eds.), *Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração* (pp. 93-102). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2003). Projecto curricular e autonomia da escola: Possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(10), 335-344.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.

- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, 50, 2, 189-208. doi: 10.3406/rfsp.2000.395464
- Murcho, D. (2002, 29 jan.). Os novos paradigmas da educação. *Público*. Recuperado de http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/DMurcho_Publico_20020129.htm
- Nascimento, J., & Pacheco, J. A. (Eds.). (2000). *Actas do seminário sobre o papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Neblo, M. (2005, Maio). *Change for the better? Linking the mechanisms of deliberative opinion change to normative theory*. Comunicação apresentada na Conferência Deliberation and Collective Choice, promovida pela Kellogg Graduate School of Management. Recuperado do website da Ohio State University, Department of Political Science: <http://polisci.osu.edu/faculty/mneblo/papers/ChangeC4.pdf>
- Nogueira, C. A. (2001) Análise do discurso. In L.S.almeida, & E.M. Fernandes (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Novos contributos para a prática e investigação* (pp. 15-48). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte, & M. E. B Santos, *Ciências de educação e mudança* (pp.17-67). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & compairaison*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. In A. Nóvoa, & M. Lawn, (Eds.), *Fabricating Europe. The formation of an education space* (pp.131-155). London: Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, A. (2005). *La pédagogie, les enseignants et la receherche. Reflexions en chantier*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2006, 22 mai.). *Conferência de Apresentação do Debate Nacional de Educação*. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Audicoes/4-Conferencia.html>
- Nóvoa, A., & Ó, J. R. (2007). Educação. In A. Barreto (Ed.), *Fundação Calouste Gulbenkian. Cinquenta anos: 1956-2006* (pp.7-98). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, P., & Castro, C. (2013). A moção de censura em Portugal nos últimos 35 anos, a sua utilização como instrumento político de controlo. *Estado, Gobierno, Gestión Pública*, 21, pp. 39-87.

- Ó, J. R. (2003). *O governo de si mesmo*. Lisboa: Educa.
- Ogien, R. (2012). Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs. *Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère Nouvelle*, 45(1), 17-31.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pinto, C. A. (1987). A atribuição causal do insucesso: O posicionamento de uma amostra de professores. *Psicologia*, 3, 259-264.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pinto, C. A. (1988). *Auto-estima, auto-conceito académico, alienação e sucesso escolar*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1993a). Alguns aspectos de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. In A. Estrela, & M. E. Falcão (Eds.), *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia* (pp.73-97). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J. A. (1993b). O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: Do contexto europeu ao contexto da experimentação dos programas e das mudanças curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(2), 1-22.
- Pacheco, J. A. (1994a). Avaliação dos alunos: Algumas reflexões com os professores. In J. S. Pereira, & J. A. Pacheco (Eds.), *Actas do seminário avaliação nos ensinos básico e secundário* (pp.7-14). Guimarães. Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Pacheco, J. A. (1994b). Área escola: Projecto educativo, curricular e didáctico. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1,2), 49-80.
- Pacheco, J. A. (1995). Análise curricular da avaliação. In J. A. Pacheco, & M. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp.39-49). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1998a). Políticas curriculares: A decisão (re)centralizada. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *A decisão em educação* (pp.42-46). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J. A. (1998b). Avaliação da aprendizagem. In J. Almeida, & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp.111-132). Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (1999). A diferenciação curricular no contexto das políticas curriculares. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Investigar e formar em educação* (Vol. 2, pp. 303-310). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Pacheco, J. A. (2000a). Reconceptualização curricular: Novos e velhos problemas. In A. Estrela., & J. Ferreira (Eds.), *Diversidade e diferenciação em pedagogia* (pp.390-404). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J. A. (2000b). Projeto de investigação-ação-formação: Os currículos alternativos. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & I. Viana (Eds.), *Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração* (pp.381-418). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2000c). A flexibilização das políticas curriculares. In J. Nascimento, & J. A. Pacheco (Eds.), *Actas do seminário sobre o papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática* (pp.71-78). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Pacheco, J. A. (2001a). Um olhar sobre as políticas curriculares de flexibilização. In R. Gonçalves (Ed.), *Pensar a educação. Actas das I e II jornadas de educação de Fafe* (pp.21-28). Fafe: Câmara Municipal de Fafe.
- Pacheco, J. A. (2001b). Políticas curriculares em Portugal e tendências em alguns países europeus. *Elo*, 9, 131-138.
- Pacheco, J. A. (2002). Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal. A leitura geométrica de Alfredo Veiga-Neto. In A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, E. Macedo, & M. A. Casimiro (Eds.), *Currículo e produção de identidades* (pp.33-40). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2003). A avaliação institucional no contexto das atuais políticas curriculares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), 317-323.
- Pacheco, J. A. (2005). Políticas educativas e curriculares: Modelos, lógicas e práticas de regulação. In A. Estrela, P. S. Mendes, & J. C. Chouriço (Eds.), *O estado da arte em ciências da educação* (pp.237-257). Porto: SPCE.
- Pacheco, J. A. (2007). Avaliação das aprendizagens. Para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 253-259.
- Pacheco, J. A. (2008). Políticas educativas e curriculares. Para uma análise do contexto português. In J. M. Sousa (Ed.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da SPCE* (pp.228-236). Funchal: Livpsic e Legis Editora.
- Pacheco, J. A. (2010). Ciências da Educação e Investigação: O pesadelo que é o presente. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 5-18.

- Pacheco, J. A., Paraskeva, J. M., & Flores, M. A. (1999). As lógicas de construção das políticas curriculares. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Educação e política. Atas do II Congresso Internacional da Aipelf/Afirse* (Vol. 1, pp.476-483). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Patrício, M. F. (1987a). Problemas e perspectivas da formação de professores em Portugal. In Gabinete de Estudos e Planeamento (Ed.), *As ciências da educação e a formação de professores* (pp.249-270). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Patrício, M. F. (1987b). A escola cultural face à escola curricular. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Ed.), *Da escola curricular à escola cultural: Relatório de seminário* (pp.29-56). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Patrício, M. F. (1990a). *A escola cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. F. (1990b). Introdução e enquadramento da temática do seminário. In M. F. Patrício, L. Almeida, C. Carvalho, C. Machado, J. F. Alves, J.S. Alves, ... N. Santos (Eds.), *A componente de psicologia na formação de professores. Actas do I seminário* (pp.51-69). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Patrício, M.F. (1991). Educação, valores e vocações. In Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (Ed.), *Educação Pluridimensional e escola cultural. Actas do I congresso da AEPEC* (pp.65-112). Évora: AEPEC.
- Patrício, M. F. (1992). A formação de professores e seu enquadramento. In M. F. Patrício (Ed.), *A componente de psicologia na formação de professores. Actas do II seminário* (pp.23-41). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1995). Formação de professores e educação axiológica. *Revista de Educação*, 1, 11-20.
- Patrício, M. F. (1997a). A escola axiológica. In M. F. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp.21-36). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (1997b). Visão prospectiva do professor para os anos 2000. In M. F. Patrício (Ed.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp.57-71). Porto: Porto Editora.

- Patrício, M. F. (1997c). Crescer na escola imerso na cultura. In J. M. Pais, & L. Chisholm (Eds.), *Jovens em mudança* (pp.61-64). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Patrício, M. F. (1998). Contributos da investigação educacional para a qualidade da prática pedagógica. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, & O. Valério (Eds.), *Contributos da Investigação científica para a qualidade do ensino* (Vol. 2, pp. 553-556). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Patrício, M. F. (2001a). Formação dos professores no ensino superior: Urgência, problemas e perspectivas – Da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Ed.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp.73-80). Lisboa: Colibri.
- Patrício, M. F. (2001b). Escola cultural: Da culturalidade à transculturalidade. In A. Trigueiros (Ed.), *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* (pp. 61-78). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Patrício, M. F. (2002). A escola cultural. Uma resposta à tensão globalização-diversidade. In M. F. Patrício (Ed.), *Globalização e diversidade: A escola cultural, uma resposta* (pp.73-86). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (2003). A didática ontem, hoje - para amanhã. In A. Neto., J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e metodologias de educação: Percursos e desafios* (Vol. 1., pp.21-27). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- Patrício, M. F. (2004). Autonomia, liberdade e responsabilidade em educação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *As bases da educação* (pp.77-84). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Perelman, C. (1993). *O império retórico. Retórica e argumentação*. Porto: Asa.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2006). *Tratado de argumentação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinhal, J. (n.d.). Mensagem do presidente da direção [texto publicado no website da Afirse Portugal]. Recuperado de <http://afirse.ie.ul.pt/afirseaipelf/mensagem/>
- Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp.177-196). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Pinhal, J. (2004). Gestão da educação: a escola, o município, o Estado. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Regulação da educação e economia: Organização, financiamento e gestão*.

- Atas do XIII Colóquio Afirse/Aipelf, secção portuguesa* (pp.21-29). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (Ed.), *A regulação das políticas públicas de educação* (pp.99-128). Lisboa: Educa.
- Pinto, C. A. (1988a). Dimensão social e regional das disparidades na sobrevivência e sucesso escolares em Portugal. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Ed.), *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp.63-102). Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Pinto, R. & Teixeira, C. (2008). O intertexto na dinamicidade da produção textual. In S. Frota & A. L. Santos (Eds.), *Textos selecionados do XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 385-398). Lisboa: APL.
- Pinto, R. L. (2006). *Neo-republicanismo, democracia e Constituição*. Lisboa: Universidade Lusíada.
- Pinzani, A. (2013). Democracia versus tecnocracia: Apatia e participação em sociedades complexas. *Lua Nova*, 89, 135-168. doi: 10.1590/S0102-64452013000200006.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: Apresentação e comentários*. Porto: Asa.
- Plaisance, E., & Vergnaud, G. (2012). *Les sciences de l'éducation* (5.^a ed.). Paris: La Découverte.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp.185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12-20.
- Ponte, J. P. (1998). Filosofia da matemática na formação inicial de professores. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, & O. Valério (Eds.), *Contributos da Investigação científica para a qualidade do ensino* (Vol. 2, pp.257-264). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ponte, J. P. (1999a). Novas tecnologias, novos desafios para a formação de professores. In Conselho Nacional de Educação (Ed), *A sociedade da informação na escola* (pp.171-176). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ponte, J. P. (1999b). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Investigar e formar em educação* (Vol. 1, pp.59-74). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Ponte, J. P. (2003). Didáticas: Que desafios? In A. Neto., J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e metodologias de educação: Percursos e desafios* (Vol.2, pp.1413-1417). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37-66.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2.^a ed.). London: Sage.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. London: Sage.
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Radaelli, C. M. (2003). The Europeanization of public policy. In K. Featherstone and C. M. Radaelli (Eds.), *The Politics of europeanization* (pp. 27–56). Oxford: Oxford University Press.
- Rancière, J. (1995a). *La mésentente. Politique et philosophie*. Paris: Galilée.
- Rancière, J. (1995b). *On the shores of politics*. London: Verso.
- Rancière, J. (2000). Dissenting words: A conversation with Jacques Rancière [entrevista de D. Panagia]. *Diacritics*, 30, 113-126. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1566474>
- Rancière, J. (2010). *Estética e política. A partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Raphael, C., & Karpowitz, C. F. (2013). Good publicity: The legitimacy of public communication of deliberation. *Political Communication*, 30, 17-41.
- Raphael, C., & Karpowitz, C. F. (2014). *Deliberation, democracy, and civic forums: Improving equality and publicity*. New York: Cambridge University Press.
- Raposo, N. V. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Raposo, N. V. (1985). Introdução. In J. F.A. Cruz, L. Almeida, & O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação* (pp.187-190). Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Raposo, N. V. (1990). Introdução. In M. F. Patrício, L. Almeida, C. Carvalho, C. Machado, J. F. Alves, J. S. Alves, ... N. Santos (Eds.), *A componente de psicologia na formação de*

- professores. Actas do I seminário* (pp.73-80). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Raposo, N. V. (1991). Educação, cultura, escola e comunidade. In Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (Ed.), *Educação Pluridimensional e escola cultural* (pp.51-63). Évora: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Rasmussen, T. (2016). Deliberating democracy: Rationality as publicness. In T. Rasmussen (Ed.), *The internet soapbox. Perspectives on a changing public sphere* (pp.14-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ravinet, P. (2009). Le processus de Bologne comme contournement de l'UE : Les dynamiques paradoxales de construction de l'espace européen d'enseignement supérieur. In P. Laredo, J.-P. Leresche, & K. Weber (Eds.), *L'internationalisation de la recherche et de l'enseignement supérieur. France, Suisse et Union européenne* (pp. 217-233). Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF.
- Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- Resweber, J.-P. (2002). *A filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, C. & Cid, N. M. (2008). As comissões parlamentares. In A. Vargas, & P. Valente (Eds.), *O parlamento na prática* (pp.97-141). Lisboa: Divisão de Edições da Assembleia da República.
- Robinson, W. (2010). Documentary research. In D. Hartas (Ed.), *Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches* (pp.186-198). London: Continuum.
- Rodrigues, M. L., & Araújo, L. (2014). Apresentação: A importância do conhecimento, dos atores, e dos recursos na administração e gestão do sistema educativo. In M.L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: Conhecimento, atores e recursos* (pp. 11-44). Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo e gestão curricular: O papel das escolas e dos professores. In Ministério da Educação (Ed.), *Fórum Escola, diversidade e currículo* (pp.45-55). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000a). Educação escolar e currículo. In Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (Ed.), *IV Fórum do ensino particular e cooperativo. Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade* (pp.7-22). Lisboa: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.

- Roldão, M. C. (2000b). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2000c). *Currículo e gestão das aprendizagens*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2003). Currículo e didáticas – Percursos do conhecimento profissional. In A. Neto., J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e metodologias de educação: Percursos e desafios* (Vol.2, pp. 1405-1409). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- Roldão, M. C. (2004a). Competências na cultura de escolas do 1.º ciclo. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI* (pp.177-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (2004b). Escolaridade obrigatória, insucesso e abandono escolar: Obrigatoriedade porquê? e insucesso de quem? In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *As bases da educação* (pp.213-224). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rosado, A. (2012). Investigação interpretativa: Uma visão geral. In A. Rosado, I. Mesquita, & C. Colaço (Eds.), *Métodos e técnicas de investigação qualitativa* (pp. 7-28). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roths, L. A. (2000). Educação/formação e cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação intercultural e cidadania* (pp.61-70). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roths, L. A. (2002a). Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos. Tendências, desafios e preocupações curriculares. In I. Silva, J. Leitão, & M. Trigo (Orgs.), *Educação e formação de adultos, factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp.13-22). Lisboa: ANEFA, Ad Litteram.
- Roths, L. A. (2002b). Inovação sustentada no reconhecimento e certificação de competências de vida dos adultos. In I. Silva, J. Leitão, & M. Trigo (Eds.), *Educação e formação de adultos, factor de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp.151-158). Lisboa: ANEFA, Ad Litteram.
- Roths, L. A. (2009). *A recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Ruivo, J. (2000). Paradigmas alternativos na formação de professores. In A. Trigueiros (Ed.), *A escola e os paradigmas da mudança* (pp.18-27). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Ruivo, J. (2001). Utopias e realidades da formação. In A. Trigueiros (Ed.), *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* (pp.49-60). Castelo Branco: RVJ Editores.

- Ruivo, J. (2002a). A escola em liberdade condicional. In Associação Nacional de Professores (Ed.), *Reinventar a igualdade e a liberdade na escola. Livro de actas. X jornadas pedagógicas. IV transfronteiriças* (pp.21-30). Castelo Branco: Associação Nacional de Professores.
- Ruivo, J. (2002b). Requalificar a formação de educadores. *Educare/ Educere*, 12, 65-74.
- Ruivo, J. (2006). Contextos de aprendizagem para a sociedade do conhecimento. In A. Trigueiros (Ed.), *Contextos de aprendizagem para uma sociedade do conhecimento* (pp.95-102). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Sá, L. (1994). *O lugar da Assembleia da República no sistema político*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Saarinén, T. (2008). Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education*, 33, 719 -728. doi:10.1080/03075070802457090
- Santiago, R. (1990). Psicologia social e formação psicológica de professores. In F. Patrício, L. Almeida, C. Carvalho, C. Machado, J. F. Alves, J. S. Alves, ... N. Santos (Eds.), *A componente de psicologia na formação de professores. Actas do I seminário* (pp.113-127). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Santiago, R. (1992). A formação de professores em psicologia da educação na profissionalização em serviço. In M. F. Patrício (Ed.), *A componente de psicologia na formação de professores. Actas do II seminário* (pp.84-95). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Santiago, R. (1996). O que os alunos pensam da escola: Alguns aspectos parciais do seu discurso. In Universidade Católica Portuguesa (Ed.), *Repensar a escola: Actas das I jornadas pedagógicas* (pp.19-36). Leiria: Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Leiria.
- Santiago R. (1997a). O conceito de qualidade no ensino superior: Mitos e realidades. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp.353-376). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Santiago, R. (1997b). A escola representada pelos alunos, pais e professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. (1998). Representações da escola e da educação nos pais e professores: Uma análise comparativa. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, & O. Valério (Eds.), *Contributos da Investigação científica para a qualidade do ensino* (Vol. 2, pp.171-175). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Santiago, R. (2003). Condicionantes da intervenção pedagógica dos professores do ensino superior. In A. Neto., J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e metodologias de educação: Percursos e desafios* (Vol.1, pp.321-331). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- Santiago, R. A., Leite, D., Genro, M. E., Leite, M. C., Braga, A. M., Polidori, M., ... Cardoso, S. (2009). Avaliação institucional na melhoria dos cursos e do ensino na universidade: a visão dos estudantes. In D. Leite (Ed.), *Avaliação participativa e qualidade: Os actores locais em foco* (pp.117-125). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Santiago, R., Leite, D., Leite, C., & Sarrico, C. (2002). Avaliação institucional e aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas* (pp.323-340). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R., Oliveira, L., & Terça, O. (1995). Perceções e expectativas dos alunos dos bacharelatos e das licenciaturas de ensino em relação aos professores. In SPCE (Ed), *Ciências da educação: Investigação e acção* (Vol.2, pp.91-102). Porto: SPCE.
- Santos, M. E. B. (1985). *Os aprendizes de Pigmaleão: Ensaio sobre a formação de professores e alunos em democracia*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Sapiro, G. (2009). Modèles d'intervention politique des intellectuels. Le cas français. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 176/177, 8-31.
- Schwandt, T. A., & Halpern, E. S. (1988). *Linking auditing and meta-evaluation: Enhancing quality in applied research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Schwartz, M. A. (2010). Interactions between social movements and US political parties. *Party Politics*, 16, 587-607. doi: 10.1177/1354068809342989
- Seguro, A. J. M. (2015). *A Reforma do parlamento português, 2007-2014. Análise organizacional da função de controlo político* (Dissertação de Mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa). Recuperado de <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10721/1/Tese.pdf>
- Silva, I. L., & Miranda, G. L. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simão, J. V. (1970). Batalha da educação: Discursos proferidos em 1970 pelo ministro da Educação Nacional. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Simões, J. M. F. S. (1987a). Quatro modelos ideias de formação de professores: O modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In Gabinete de Estudos e Planeamento (Ed.), *As ciências da educação e a formação de*

- professores* (pp.81-106). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Simões, J. M. F. S. (1987b). A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas. *O Ensino: Revista Galaico-Portuguesa de Sociopedagogia e Sociolinguística*, 18-22, 145-155.
- Simões, J. M. F. S. (1987c). Profissionalização em serviço: Um projecto pedagógico de formação profissional de professores. *Psicologia*, 5(3), 351-369.
- Simões, J. M.F.S. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Ed.), *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 105-136). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Simões, M. D. F (1985). Formação psicológica de professores. In J. F.A. Cruz, L. Almeida, & O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação* (pp.191-198). Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Sodré, M. (2012). *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, J. M. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In A. Estrela., & J. Ferreira (Eds.), *Diversidade e diferenciação em pedagogia* (pp.116-122). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Sousa, J. M. (2002). *O papel do professor face à tensão entre globalização e diversidade*. In M. F. Patrício (Ed.), *Globalização e diversidade: A escola cultural, uma resposta* (pp.307-310). Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. M. (2008). Que espaço para o professor na definição de políticas educativas e curriculares? In J. M. Sousa (Ed.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da SPCE* (pp.220-227). Funchal: Livpsic e Legis Editora.
- Souta, L. (1989). Os actuais paradoxos da formação de professores em Portugal. *O Professor*, 115, 27-38.
- Souta, L. (2002). Igualdade e liberdade na escola: Um caminho armadilhado de falsos consensos. In Associação Nacional de Professores (Ed.), *Reinventar a igualdade e a liberdade na escola. Livro de actas. X jornadas pedagógicas. IV transfronteiriças* (pp.41-60). Castelo Branco: Associação Nacional de Professores.
- Stoer, S. R. (1993). O projecto de educação e diversidade cultural: Para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural. In M. Nazareth & M. B. Fernandes (Eds.), *Escola e sociedade multicultural* (pp. 51-55). Lisboa: Ministério da Educação.

- Stoer, S. R. (1994). Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- Stoer, S. R. (1995). A produção de conhecimento sobre culturas no âmbito de um projecto de investigação-acção. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da educação: Investigação e acção* (Vol.1, pp.571-576). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Stoer, S. (1998). Reflexões críticas sobre a licenciatura em ciências da educação da FPCE-UP. In Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, & Centro de Investigação e Intervenção Educativa (Eds.), *Ciências da educação: Profissões e espaços sociais* (pp. 281-292). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- Stoer, S., & Correia, J. A (1995). Investigação em educação em Portugal: Esboço de uma análise crítica. In B. P. Campos (Ed.), *A investigação educacional em Portugal* (pp.53-72). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1995). Multicultural education on the European semiperiphery: Notes on an action-research project in three Portuguese primary schools. *European Journal of Intercultural Studies*, 6(1), 37-45.
- Stoer, S., Cortesão, L., & Magalhães, A. (1998). A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *A decisão em educação* (pp.201-215). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. New York: Routledge.
- Teodoro, A. (1995). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 49-70.
- Teodoro, A. (2005). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Thomas, S. (2004). Reconfiguring the public sphere: Implications for analyses of educational policy. *British Journal of Educational Studies*, 52, 228-248. doi:10.1111/j.1467-8527.2004.00265.x
- Tracy, M. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. New York: Wiley-Blackwell.

- Trondal, J. (2002). The Europeanisation of research and higher educational policies. Some reflections. *European Integration online Papers*, 6 (12), 1-21. Recuperado de <http://eiop.or.at/eiop/texte/2002-012a.htm>.
- Urbano, M. B. (2009). *Representação política e parlamento – Contributo para uma teoria político-constitucional dos principais mecanismos de protecção do mandato parlamentar*. Coimbra: Almedina.
- van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2.^a ed.). Montréal e Bruxelles: PUM e de Boeck. Recuperado do website da Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques? *Éducation et Sociétés*, 1, 21-46.
- van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.
- Valente, M. O. (1980). Ramo educacional – que futuro. *Escola: Boletim do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa* (separata), 65-68. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.
- Valente, M. O. (1987). A formação de professores na actual política educativa: problemas e perspectivas. In Gabinete de Estudos e Planeamento (Ed.), *As ciências da educação e a formação de professores* (pp.245-248). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Valente, M. O. (1989). *Desenvolvimento de capacidades de pensar através do currículo escolar: utilização de estratégias metacognitivas*. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 69-79.
- Valente, M. O. (1998). Para uma nova didática da resolução de problemas: Suportes fundamentais de um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física no ensino secundário. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, & O. Valério (Eds.), *Contributos da Investigação científica para a qualidade do ensino* (Vol. 1, pp. 427-439). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Valente, M. O. (2002). História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e do departamento de Educação. *Revista de Educação*, 11, 7-15.
- Valente, M. O. (2003). Percursos e desafios. In A. Neto., J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e metodologias de educação: Percursos e desafios* (Vol.2, pp.1425-1427). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- Valente, M. O. (2007). Aprender ciências aprendendo a pensar. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Ciência e educação em ciência: Situação e perspectivas* (pp.251-256). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Vasconcelos, T. (2002). Gerir ao redor da ‘mesa grande’: Uma prática de gestão na administração central. In A. G. Bárrios, & J. O. S. Ribeiro (Eds.), *Globalização e desenvolvimento profissional do professor* (pp.133-141). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2004). A problemática da equidade na educação de infância: Um estudo de caso. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação e direitos humanos* (pp.333-343). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vergnioux, A. (2009). *Théories pédagogiques, recherches épistémologiques*. Paris: Librarie Philosophique J. Vrin.
- Vitorino, A., & Fernandes, M. J. B. (2000). A representação da crise da política em Portugal. *Análise Social*, 15(154-155), 259-313.
- Weber, M. (2005[1905]). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Wikland, H. (2005). A Habermasian analysis of the deliberative democratic potential of ICT-enabled services in Swedish municipalities. *New Media and Society*, 7, 701-723. doi: 10.1177/1461444805050764
- Zatti, V. (2016). A questão da técnica e ciência em Jürgen Habermas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 31(11), 29-47.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Listagem nominativa de atores relevantes por ordem alfabética	399
Anexo 2: Atores relevantes por período temporal/fase de análise.....	401
Anexo 3: Moções de rejeição do programa do governo apresentadas entre 1976 e 2009	403
Anexo 4: Moções de confiança ao governo apresentadas entre 1976 e 2009	404
Anexo 5: Moções de censura ao governo apresentadas entre 1976 e 2009	409
Anexo 6: Interpelações ao governo sobre políticas educativas (ou de política geral mas em que esse tema foi discutido) entre 1976 e 2009	412
Anexo 7: Lista de iniciativas legislativas sobre políticas educativas entre 1976 e 2009	413
Anexo 8: Lista de iniciativas legislativas sobre políticas educativas entre 1976 e 2009 com descrição em ata das deliberações públicas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura/Comissão de Educação e Ciência	437
Anexo 9: Livros de atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura/Comissão de Educação e Ciência consultados no Arquivo Histórico Parlamentar	439
Anexo 10: Correspondência entre eleições legislativas, legislaturas, sessões legislativas, e governos constitucionais em funções (1976-2009)	442

Anexo 1: Listagem nominativa de atores relevantes por ordem alfabética

Nome completo do ator relevante
1. Afonso, Almerindo Janela (Almerindo Janela Gonçalves Afonso)
2. Afonso, Natércio (Natércio Augusto Garção Afonso)
3. Alarcão, Isabel (Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares)
4. Ambrósio, Teresa (Maria Teresa Viera Bastos Ramos Ambrósio; 1937-2006);
5. Amiguinho, Abílio (Abílio José Maroto Amiguinho)
6. Azevedo, Joaquim (Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo)
7. Barbosa, Luís Marques
8. Barroso, João (José João Ramos Paz Barroso)
9. Benavente, Ana (Ana Maria Benavente da Silva Nuno)
10. Bettencourt, Ana Maria (Ana Maria Dias Bettencourt)
11. Campos, Bártolo Paiva
12. Canário, Rui (Rui Fernando de Matos Saraiva Canário)
13. Cardona, Maria João (Maria João Cardona Correia Antunes)
14. Castro, Rui Vieira de (Rui Manuel Costa Vieira de Castro)
15. Correia, José Alberto (José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia)
16. Estrela, Albano (Albano Cordeiro Estrela)
17. Estrela, Maria Teresa (Maria Teresa de Lemos Correia Cordeiro Estrela)
18. Fernandes, Rogério (Rogério António Fernandes; 1933-2010)
19. Ferreira, José Brites
20. Fino, Carlos Nogueira (Carlos Manuel Nogueira Fino)
21. Freitas, Cândido Varela de (Cândido Manuel Varela de Freitas)
22. Grácio, Rui (Rui dos Santos Grácio)
23. Leite, Carlinda (Carlinda Maria Ferreira Faustino Leite)
24. Lima, Licínio (Licínio Carlos Viana da Silva Lima)
25. Lima, Maria de Jesus (Maria de Jesus de Sousa Lima)
26. Lopes, Amélia (Maria Amélia da Costa Lopes)
27. Loureiro, João Evangelista (1926-1986)
28. Martins, Isabel P. (Maria Isabel Tavares Pinheiro Martins)
29. Morgado, José Carlos (José Carlos Bernardino de Carvalho Morgado)
30. Pacheco, José Augusto (José Augusto Brito Pacheco)
31. Patrício, Manuel Ferreira
32. Pinhal, João (João Manuel da Silva Pinhal)
33. Pinto, Conceição Alves (Maria da Conceição Alves Pinto)
34. Ponte, João Pedro da (João Pedro Mendes da Ponte)
35. Raposo, Nicolau Vasconcelos (Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo)
36. Roldão, Maria do Céu (Maria do Céu Neves Roldão)
37. Rothes, Luís (Luís Maria Fernandes Areal Rothes)
38. Ruivo, João (João José Tavares Curado Ruivo)
39. Santiago, Rui (Rui Armando Gomes Santiago; 1952-2015)

Nome completo do ator relevante
40. Santos, Maria Emília Brederode dos (Maria Emília Brederode Rodrigues dos Santos)
41. Simões, João Manuel Formosinho Sanches
42. Simões, Maria das Dores Formosinho
43. Sousa, Jesus Maria (Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa)
44. Souta, Luís (Luiz Manuel Teixeira Souta)
45. Stoer, Stephen (Estevão Ronaldo Stoer; 1943-2005)
46. Valente, Odete (Maria Odete Tavares Alberto Tereno Valente)
47. Vasconcelos, Teresa

Anexo 2: Atores relevantes por período temporal/fase de análise

Ator relevante	I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	II Fase (agosto de 1987 a setembro de 1999)	Fase III (outubro de 1999 a outubro de 2009)
1. Afonso, Almerindo Janela			
2. Afonso, Natércio			
3. Alarcão, Isabel			
4. Ambrósio, Teresa			
5. Amiguinho, Abílio			
6. Azevedo, Joaquim			
7. Barbosa, Luís Marques			
8. Barroso, João			
9. Benavente, Ana			
10. Bettencourt, Ana Maria			
11. Campos, Bartolo Paiva			
12. Canário, Rui			
13. Cardona, Maria João			
14. Castro, Rui Vieira de			
15. Correia, José Alberto			
16. Estrela, Albano			
17. Estrela, Maria Teresa			
18. Fernandes, Rogério			
19. Ferreira, José Brites			
20. Fino, Carlos Nogueira			
21. Freitas, Cândido Varela de			
22. Grácio, Rui			
23. Leite, Carlinda			
24. Lima, Licínio			
25. Lima, Maria de Jesus			
26. Lopes, Amélia			
27. Loureiro, João Evangelista			
28. Martins, Isabel P.			

Ator relevante	I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	II Fase (agosto de 1987 a setembro de 1999)	Fase III (outubro de 1999 a outubro de 2009)
29. Morgado, José Carlos			
30. Pacheco, José Augusto			
31. Patrício, Manuel Ferreira			
32. Pinhal, João			
33. Pinto, Conceição Alves			
34. Ponte, João Pedro da			
35. Raposo, Nicolau Vasconcelos			
36. Roldão, Maria do Céu			
37. Rothes, Luís			
38. Ruivo, João			
39. Santiago, Rui			
40. Santos, Maria Emília Brederode dos			
41. Simões, João Formosinho Sanches/João Formosinho			
42. Simões, Maria das Dores Formosinho			
43. Sousa, Jesus Maria			
44. Souta, Luís			
45. Stoer, Stephen			
46. Valente, Odete			
47. Vasconcelos, Teresa			

Anexo 3: Moções de rejeição do programa do governo apresentadas entre 1976 e 2009

		Governo	Data (entrada ¹)	Autoria	Data (votação)	Resultado ²
I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	II		1978-FEV-8	PPD/PSD	1978-FEV-11	Rejeitada com 141 votos contra do PS, CDS e de três deputados independentes, 75 votos a favor do PSD, UDP e de três deputados independentes, e a abstenção de 39 deputados do PCP.
			1978-FEV-10	PCP		Rejeitada com 141 votos contra do PS, CDS e de três deputados independentes, 43 votos a favor do PCP, UDP e de três deputados independentes, e a abstenção de 71 deputados do PSD.
	III		1978-SET-11	PS	1978-SET-14	Aprovada por maioria absoluta com 141 votos a favor do PS, CDS, UDP e de 6 deputados independentes, 71 votos contra do PSD e de 2 deputados independentes, e a abstenção de 40 deputados do PCP.
				PCP		Não votadas. Sendo a votação realizada por ordem de entrada das moções na Mesa da AR, a aprovação da moção apresentada pelo PS tornou improcedente a votação das outras.
			1978-SET-11	CDS		
	IV		1978-DEZ-11	PCP	1978-DEZ-12	Rejeitada com 109 votos contra do PSD e do CDS, 45 votos a favor do PCP, UDP e de 5 deputados independentes, e a abstenção de 96 deputados do PS e de 1 deputado independente.
	V		1979-AGO-18	PSD e CDS (conjunta)	1979-AGO-20	Aprovada por maioria simples, com 79 votos a favor do PSD e do CDS, 33 votos contra de deputados independentes, e 125 abstenções do PS, PCP, UDP e de 1 deputado independente.
	VI		1980-JAN -11	PS	1980-JAN-17	Rejeitada com 128 votos contra do PSD, CDS, PPM e de 5 deputados independentes, e 120 votos a favor do PS, PCP, MDP/CDE e da UDP.
			1980-JAN-16	PCP		Rejeitada com 128 votos contra do PSD, CDS, PPM e de 5 deputados independentes, 48 votos a favor do PCP, MDP/CDE e da UDP, e a abstenção de 72 deputados do PS.
	VII		1981-JAN-16	PS, UEDS e ASDI (conjunta)	1981-JAN-22	Rejeitada com 134 votos contra do PSD, CDS e do PPM e com 98 votos a favor do PS, PCP, ASDI, UEDS, MDP/CDE e da UDP.
	VII		1981-JAN-21	PCP		Rejeitada, com 134 votos contra do PSD, CDS e do PPM, 39 votos a favor do PCP, MDP/CDE e da UDP, e as abstenções de 66 deputados do PS, ASDI e da UEDS.

¹ Data do anúncio, em reunião plenária, da entrada da moção na Mesa, conforme relato em Diário da Assembleia da República, Série I.

² Nos casos em que nas fontes consultados não constam dados numéricos sobre a distribuição de votos, esse elemento não pôde, naturalmente, ser fornecido.

	Governo	Data (entrada ¹)	Autoria	Data (votação)	Resultado ²
I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	VIII	1981-JAN-21	MDP/CDE	1981-JAN-22	Rejeitada com 134 votos contra do PSD, CDS e do PPM, 39 votos a favor do PCP, MDP/CDE e da UDP, e as abstenções de 69 deputados do PS, ASDI e da UEDS.
		1981-SET-14	PCP	1981-SET-17	Rejeitada com 126 votos contra do PSD, CDS e do PPM, e 97 votos a favor do PS, PCP, ASDI, UEDS, MDP/CDE e da UDP.
		1981-SET-17	MDP/CDE		Rejeitadas com 126 votos contra do PSD, CDS e do PPM, e 98 votos a favor do PS, PCP, ASDI, UEDS, MDP/CDE e da UDP.
		1981-SET-17	PS, UEDS e ASDI (conjunta)		
	X	1985-NOV-19	PS	1985-NOV-20	Rejeitada com 86 votos contra do PSD, 88 votos a favor do PS, PCP, MDP/CDE e de 3 deputados independentes, e as abstenções de 65 deputados do PRD e do CDS.
			MDP/CDE		Rejeitadas com 108 votos contra do PSD, CDS e de 1 deputado independente, 39 votos a favor do PCP, MDP/CDE e de 2 deputados independentes, e as abstenções de 92 deputados do PS e do PRD.
			PCP		
II Fase (agosto de 1987 a setembro de 1999)	XI	1987-AGO-28	PS	1987-AGO-28	Rejeitada, com votos contra do PSD, votos a favor do PS, do PCP, do PRD, da ID e do PEV, e a abstenção do CDS.
			PCP		Rejeitada, com 146 votos contra do PSD e do CDS, 30 votos a favor do PCP, da ID e do PEV, e as abstenções de 54 deputados do PS e do PRD.
	XII	1991-NOV-14	PCP	1991-NOV-14	Rejeitada com 134 votos contra do PSD, CDS-PP e PSN, 15 votos a favor do PCP, PEV e de 2 deputados independentes, e as abstenções de 65 deputados do PS.
			PS		Rejeitada com 134 votos contra do PSD, CDS-PP e PSN, 70 votos a favor do PS, PEV e de 2 deputados independentes, e as abstenções de 11 deputados do PCP.
III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2000)	XIV	1999-NOV-03	BE	1999-NOV-04	Rejeitada com votos contra do PS, votos a favor do BE, e as abstenções do PSD, PCP, CDS-PP e do PEV.
		1999-NOV-04	PSD		Rejeitada com votos contra do PS, votos a favor do PSD, e as abstenções do PCP, CDS-PP, PEV e do BE.

Governo	Data (entrada ¹)	Autoria	Data (votação)	Resultado ²
XV	2002-ABR-17	BE	2002-ABR-18	Rejeitadas com votos contra do PSD e do CDS-PP, votos a favor do PCP, BE e PEV, e a abstenção do PS.
		PCP		
XVI	2004-JUL-26	BE	2004-JUL-28	Rejeitada com votos contra do PSD e do CDS-PP, votos a favor do PCP, BE, PEV e de 3 deputados do PS, e a abstenção do PS.
	2004-JUL-27	PEV	2004-JUL-28	Rejeitada com votos contra do PSD e do CDS-PP, votos a favor do PCP, BE e do PEV, e a abstenção do PS.
		PCP		Rejeitada com votos contra do PSD e do CDS-PP, votos a favor do PCP, BE, PEV e de 1 deputado do PS, e a abstenção do PS.
		PS		Rejeitada com votos contra do PSD e do CDS-PP, votos a favor do PS e as abstenções do PCP, BE e do PEV.

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes nas bases de dados *Fiscalização Política* (moções/tipo de moção/ moção de rejeição do programa de governo) e *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* (atividades parlamentares/tipo de atividade/tipo de moção/moção de rejeição do programa de governo) da AR, e em Gravito (2015).

Anexo 4: Moções de confiança ao governo apresentadas entre 1976 e 2009

	Governo	Data (anúncio ³)	Data (votação)	Motivo	Resultado ⁴
I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	I	1977-DEZ-6	1977-DEZ-7	Sobre uma declaração de política geral do país. Não coincidente com a apresentação do programa do governo. O ministro da Educação e Investigação Científica não esteve presente no debate parlamentar da moção.	Rejeitada com 159 votos contra do PSD, CDS, PCP, UDP e de 5 deputados independentes, e 100 votos a favor do PS.
	VI	1980-JAN-18	1980-JAN-18	Sobre assunto relevante de interesse nacional, com vista à execução, de forma cabal do programa do governo aprovado, por força da rejeição das moções apresentadas.	Aprovada com 128 votos a favor do PSD, CDS, PPM e de 5 deputados independentes, e votos contra de 113 deputados do PS, PCP, MDP/CDE e da UDP.
		1980-NOV-17	1980-NOV-21	Para prosseguir a sua ação até à nomeação do novo governo subsequente à posse do presidente da República eleito.	Aprovada com 132 votos a favor do PSD, CDS e do PPM, e 87 votos contra do PS, PCP, ASDI, UEDS, MDP/CDE e da UDP.
	VII	1981-JAN-22	1981-JAN-22	Sobre assunto de relevante interesse nacional, com vista a questionar a AR se considera que reúne as condições para executar de forma cabal, o programa que acaba de passar por força da rejeição das moções apresentadas.	Aprovada com 133 votos a favor do PSD, CDS e do PPM, e 97 votos contra do PS, PCP, ASDI, UEDS, MDP/CDE e da UDP.
	VIII	1981-SET-18	1981-SET-18		Aprovada com 126 votos a favor do PSD, CDS e do PPM, e 88 votos contra do PS, PCP, ASDI, UEDS, MDP/CDE e da UDP.
	IX	1983-JUN-24	1983-JUN-24	A provocar uma investidura parlamentar do governo pela positiva, uma vez que a constituição não prevê que o programa do governo seja votado pela afirmativa.	Aprovada com 161 votos a favor do PS, PSD e da ASDI, 67 votos contra do PCP, CDS, MDP/CDE e de 1 deputado independente, e a abstenção de 4 deputados da UEDS.

³ Data do anúncio, em reunião plenária, da apresentação da moção, conforme relato em Diário da Assembleia da República, Série I.

⁴ Nos casos em que nas fontes consultados não constam dados numéricos sobre a distribuição de votos, esse elemento não pôde, naturalmente, ser fornecido.

	Governo	Data (anúncio ³)	Data (votação)	Motivo	Resultado ⁴
I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	IX	1984-JUN-6	1984-JUN-7	Sobre uma declaração de política geral centrada no balanço das principais medidas tomadas pelo governo. Não coincidente com a apresentação do programa do governo. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Aprovada por votação nominal, com 161 votos a favor e 74 votos contra.
	XV	2002-ABR-18	2002-ABR-18		Aprovada com votos a favor do PSD e do CDS-PP, e votos contra do PS, PCP, BE e do PEV.
III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2009)	XVI	2004-JUL-27	2004-JUL-28		Aprovada com votos a favor do PSD e do CDS-PP, e votos contra do PS, PCP, BE e do PEV.

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes nas bases de dados Fiscalização Política (moções/tipo de moção/ moção de confiança ao governo) e Atividade Parlamentar e Processo Legislativo (atividades parlamentares/tipo de atividade/tipo de moção/moção de confiança ao governo) da AR, e em Gravito (2015).

Anexo 5: Moções de censura ao governo apresentadas entre 1976 e 2009

I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	Governo	Data (publicação/ entrada)	Autoria	Data (votação)	Motivo	Resultado ⁵
	IV	1979-JUN-5*	PS	-	Atuação do governo	Não votadas. O primeiro-ministro pediu a exoneração de funções, que foi aceite pelo presidente da República, e comunicada à AR antes da votação das duas moções.
			PCP		Atuação do governo	
	VI	1980-JUN-14*	PCP	-	Atuação do governo	A moção foi apresentada no último dia útil da sessão legislativa normal. A Comissão Permanente, alegando falta de tempo face à curta duração da sessão suplementar, deliberou não aceitar que fosse debatida.
	VIII	1982-FEV-27*	PS	1982-MAR-4	Execução do programa de governo. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Rejeitada por votação nominal, com 130 votos contra e 116 votos a favor. Rejeitada com 130 votos contra do PSD, CDS e do PPM, e 116 votos a favor do PS, PCP, UEDS, MDP/CDE e da ASDI.
		1982-MAR-20*	PCP	-	Execução do programa de governo e atuação do governo. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Retirada pelo PCP, após ter sido comunicado pelo presidente da AR que o primeiro-ministro se faria representar no debate pelo ministro do Estado e da Qualidade de Vida.
	IX	1984-MAI-31**	CDS-PP	-	-	Retirada na mesma sessão plenária em que foi anunciada.
		1984-DEZ-14**	CDS-PP	1984-DEZ-19	Execução do programa de governo. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Rejeitada com votos contra do PS, PSD e ASDI, votos a favor do PCP, CDS e de 1 deputado independente, e as abstenções do MDP/CDE e da UEDS.
	X	1987-MAR-27**	PRD	1987-ABR-3	Execução do programa de governo e atuação do governo. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Aprovada com 134 votos a favor do PS, PRD, PCP, MDP/CDE e de 1 deputada independente, 108 votos contra do PSD, CDS e de 1 deputado independente, e a abstenção de 1 deputado independente.
	XI	1989-OUT-17**	PS	1989-OUT-20	Condução da política governativa. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Rejeitada com votos contra do PSD e votos a favor do PS, PCP, PRD, CDS, PEV e de 3 deputados independentes.

⁵ Nos casos em que nas fontes consultados não constam dados numéricos sobre a distribuição de votos esse elemento não pôde, naturalmente, ser fornecido.

	Governo	Data (publicação/ entrada)	Autoria	Data (votação)	Motivo	Resultado ⁵
II Fase (agosto de 1987 a setembro de	XII	1994-OUT-14*	CDS-PP	1994-OUT-21	Execução do programa de governo. A ministra da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Rejeitada com votos contra do PSD e votos a favor do PS, PCP, CDS-PP, PEV e de 2 deputados independentes.
		1995-JAN-26*	PCP	1995-JAN-26	Condução da política governativa. A ministra da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Retirada
III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2009)	XIV	2000-JUL-1*	CDS-PP	2000-JUL-5	Condução da política governativa. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Rejeitada com votos contra do PS e do BE, votos a favor do PSD e do CDS-PP, e as abstenções do PCP e do PEV.
		2000-SET-21*	PSD	2000-SET-20	Condução da política governativa. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Rejeitada com votos contra do PS e do BE, votos a favor do PSD e do CDS-PP, e as abstenções do PCP e do PEV.
		2001-MAI-26*	BE	2001-MAI-30	Condução da política governativa. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Rejeitada com votos contra do PS, votos a favor do PCP, PEV e do BE, e as abstenções do PSD e do CDS-PP.
	XV	2003-MAR-22*	PS	2003-MAR-26	Iraque (Apoio ao desencadear de ações militares de forma unilateral e sem apoio em resolução específica do Conselho de Segurança)	Rejeitadas com votos contra do PSD e do CDS-PP e alguns deputados do PS, e votos a favor do PS, PCP, BE e PEV.
			PCP		Iraque (Por a guerra contra o Iraque violar a Carta das Nações Unidas e ser realizada à margem e contra o direito internacional)	
			BE		Iraque (Apoio à guerra ilegal dos Estados Unidos da América e do Reino Unido)	
			PEV		Iraque (Apoio à intervenção militar dos Estados Unidos da América à margem de qualquer resolução do Conselho de Segurança das Nações Unidas)	

III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2009)		Governo	Data (publicação/ entrada)	Autoria	Data (votação)	Motivo	Resultado ⁵
XVII			2008-JAN-14*	BE	2008-JAN-16	Por não realizar um referendo sobre a ratificação do Tratado Europeu	Rejeitada com votos contra do PS, votos a favor do PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e as abstenções do PSD e do CDS-PP.
			2008-MAI-05*	PCP	2008-MAI-08	Acerca da política seguida nos últimos três anos. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Rejeitada com votos contra do PS, votos a favor do PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e as abstenções do PSD e do CDS-PP.
			2008-JUN-05*	CDS-PP	2008-JUN-05	Pelas políticas adotadas em diversos sectores da vida portuguesa. O ministro da Educação não esteve presente na discussão da moção.	Rejeitada com votos contra do PS, votos a favor do CDS-PP e as abstenções do PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar.
			2009-JUN-18*	CDS-PP	2009-JUN-17	Em resultado das eleições para o Parlamento Europeu, realizadas no passado dia 7.	Rejeitada com votos contra do PS, votos a favor do PSD, CDS-PP e de 1 deputado não inscrito em grupo parlamentar, e as abstenções do PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar.

* Data de publicação do texto (teor da moção) em Diário da Assembleia da República, na Série II (até 1998-OUT-14) ou na Série II-A (a partir dessa data).

** Data do anúncio, em reunião plenária, da entrada da moção na Mesa, conforme relato em Diário da Assembleia da República, Série I.

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes nas bases de dados *Fiscalização Política* (moções/tipo de moção/ moção de censura ao governo) e *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* (atividades parlamentares/tipo de atividade/tipo de moção/moção de censura ao governo) da AR, e em Gravito (2015).

Anexo 6: Interpelações ao governo sobre políticas educativas (ou de política geral mas em que esse tema foi discutido) entre 1976 e 2009

	Governo	Data (entrada)	Autoria	Data (debate)	Tema
I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	VII	1981-FEV-20	PS	1981-MAR-31	Debate de política geral, centrado sobre a política da educação e problemas com ela relacionados.
	IX	1984-ABR-3	MDP/CDE	1984-JUN-14	Debate sobre política geral, centrado sobre os objetivos de política educativa e a sua expressão concreta.
		1984-NOV-9	PCP	1984-DEZ-4 1984-DEZ-5	Debate sobre política geral, centrado predominantemente sobre a política educativa.
II Fase (agosto de 1987 a setembro de 1999)	XI	1989-MAR-31	PS	1989-JUN-2	Sobre política geral visando o balanço e apreciação da atividade global do governo.
		1990-JUN-1	PS	1990-JUN-5	Debate sobre política sectorial centrado nos problemas da educação e da formação profissional e particularmente do ensino superior e do respetivo acesso.
		1990-MAI-8	PCP	1990-JUL-3	Debate de política geral centrado no agravamento das desigualdades na sociedade portuguesa e as políticas necessárias para lhe fazer frente.
	XII	1992-JAN-11	PS	1992-JAN-23	Sobre política educativa.
		1993-FEV-24	PCP	1993-MAR-11	Sobre política geral centrado na política educativa do governo.
		1994-MAI-9	PCP	1994-MAI-26	Sobre política geral centrada na política educativa do governo e na concretização do direito dos jovens à educação e ao ensino.
	XIII	1996-OUT-24	CDS-PP	1996-NOV-28	Sobre política da educação.
III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2009)	XV	2003-MAI-29	BE	2003-JUN-11	Sobre política geral para o ensino superior.
	XVII	2007-DEZ-04	CDS-PP	2007-DEZ-06	Sobre educação.
		2008-FEV-27	PCP	2008-MAR-18	Centrada na política de educação

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes nas bases de dados *Fiscalização Política* (interpelações) e *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* (atividades parlamentares/tipo de atividade/interpeção ao governo) da AR.

Anexo 7: Lista de iniciativas legislativas sobre políticas educativas entre 1976 e 2009

Governo ⁶		Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	I	Governo	Proposta de Lei n.º 1/I Autorização legislativa conferida ao Governo para legislar em determinadas matérias (incluindo o enquadramento da gestão das escolas superiores e secundárias, com vista a garantir a efetiva democraticidade da vida escolar e a sua articulação com a atividade da Administração Central; autorização concedida cessou em 1976-OUT-15)	Aprovada, na generalidade e na votação final, por unanimidade	Lei n.º 4/1976: Concede ao governo autorização para legislar em determinadas matérias DR, I Série, n.º 213, 10 de setembro de 1976
	I	Governo	Proposta de Lei n.º 3/I Criação do sistema público de educação pré-escolar	Aprovada, na generalidade e na votação final, por unanimidade.	Lei n.º 5/1977: Cria o sistema público de educação pré-escolar DR, I Série, n.º 26, 1 de fevereiro de 1977
	I	CDS	Projeto de Lei n.º 14/I Sobre a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino	Aprovado, na generalidade e na votação final, com a abstenção do PCP e votos a favor dos restantes partidos políticos.	Lei n.º 7/1977: Define a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino. DR, I Série, n.º 26, 1 de fevereiro de 1977
	I	CDS	Projeto de Lei n.º 16/I Extinção serviço cívico estudantil	Aprovado, na generalidade e na votação final, com a abstenção do PCP e votos a favor dos restantes partidos políticos.	Lei n.º 37/1977: Extingue o serviço cívico estudantil, instituído pelo Decreto-Lei n.º 270/75, de 30 de maio. DR, I Série, n.º 138, 17 de junho de 1977
	I	PSD	Projeto de Lei n.º 25/I Liberdade de ensino	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, CDS, PCP e de 1 deputado independente, e votos a favor do PSD.	
	I	CDS	Projeto de Lei n.º 58/I Ensino da língua e difusão da cultura portuguesa no estrangeiro	Aprovados na generalidade por unanimidade. O novo texto (resultante da apreciação conjunta dos dois projetos de lei) foi, também, aprovado por unanimidade na votação final.	Lei n.º 74/1977: Estabelece disposições relativas à língua e cultura portuguesas no estrangeiro.
	I	PCP	Projeto de Lei n.º 59/I Sobre ensino português no estrangeiro		DR, I Série, n.º 225, 28 de setembro de 1977

⁶ Para identificação do governo em funções considerámos a data em que se realizou a discussão na generalidade da iniciativa legislativa.

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
I	Governo	Proposta de Lei n.º 115/I Concessão ao governo de autorização legislativa em matéria da competência do Ministério da Educação e Investigação Científica (criação e estrutura do ensino superior de curta duração e sua inserção no esquema geral do ensino superior; autorização concedida cessou em 1977-OUT-15)	Aprovada, na generalidade e na votação final com votos a favor do PS e de 1 deputado independente, votos contra do PCP, UDP e de 1 deputado independente, e a abstenção do PSD e do CDS.	Lei n.º 71/1977: Concede ao governo autorização para legislar sobre a criação e estrutura do ensino superior de curta duração. DR, I Série, n.º 224, 27 de setembro de 1977
	PCP	Projeto de Lei n.º 91/I Eliminação do analfabetismo	Aprovado, na generalidade e na votação final, por unanimidade.	Lei n.º 3/1979: Eliminação do analfabetismo DR, I Série, n.º 8, 10 de janeiro de 1979
	CDS	Projeto de Lei n.º 107/I Liberdade de ensino	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS e do CDS, e votos contra do PSD, PCP e de 1 deputado independente. Aprovado na votação final com votos a favor do PS, CDS, PCP e dos deputados independentes sociais-democratas, e a abstenção do PSD.	Lei n.º 65/1979: Liberdade de ensino DR, I Série, n.º 230, 4 de outubro de 1979
	PS	Projeto de Lei n.º 108/I Bases gerais do ensino particular e cooperativo	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS, CDS, PCP e de 1 deputado independente, e votos contra do PSD. Aprovado na votação final global com votos a favor do PS, PSD, CDS e de 1 deputado independente, e votos contra do PCP, UDP e de 1 deputado independente.	Lei n.º 9/1979: Bases do ensino particular e cooperativo DR, I Série, n.º 65, 19 de março de 1979
	PCP	Projeto de Lei n.º 165/I Educação e ensino especial	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD, CDS e dos deputados independentes sociais-democratas, votos a favor do PCP e de 2 deputados independentes, e a abstenção do	
	PSD	Projeto de Lei n.º 204/I Sobre formação em serviço de docentes sem habilitação própria	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PSD e as abstenções do CDS, do PCP e dos deputados independentes sociais-democratas.	
	PS	Projeto de Lei n.º 264/I Educação especial	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS, CDS, dos deputados independentes sociais-democratas e de 2 deputados independentes, e com as abstenções do PSD e do PCP. Aprovado na votação final com votos a favor do PS, CDS, PCP e dos deputados independentes sociais-democratas, e a abstenção do PSD.	Lei n.º 66/1979: Educação especial DR, I Série, n.º 230, 4 de outubro de 1979
	PSD	Projeto de Lei n.º 271/I Educação especial	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PCP e de 2 deputados independentes, votos a favor do PSD e do CDS, e a abstenção dos deputados independentes sociais-democratas.	
IV				

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
IV	PCP	Projeto de Lei n.º 294/I Formação de professores (complemento de habilitações)	Aprovado na generalidade com votos a favor do PCP e as abstenções do PS, PSD, CDS e dos deputados independentes sociais-democratas. Aprovado na votação final com votos a favor do PS, CDS, PCP e dos deputados independentes sociais-democratas, e a abstenção do PSD.	Lei n.º 47/1979: Formação de professores (complemento de habilitações) DR, I Série, n.º 213, 14 de setembro de 1979
VIII	MDP/CDE	Projeto de Lei n.º 287/II Autonomia universitária	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD, CDS e do PPM, votos a favor do PS, PCP, UEDS, MDP/CDE e da UDP, e a abstenção da ASDI.	
IX	CDS	Projeto de Lei n.º 317/III Reconhecimento jurídico das associações de estudantes	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD, PCP e ASDI, votos a favor do CDS e da UEDS, e as abstenções do MDP/CDE e de 1 deputado independente.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 322/III Garantia e defesa dos direitos das associações de estudantes do ensino médio e superior	Rejeitados na generalidade com votos contra do PS, PSD, CDS e da ASDI, votos a favor do PCP e de 1 deputado independente, e as abstenções do MDP/CDE e da UEDS.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 323/III Garantia dos direitos de associação nas escolas secundárias		
	PS, PSD, PCP, MDP/CDE, UEDS, ASDI e CDS	Projeto de Lei n.º 469/ III Casas fruídas por repúblicas de estudantes do ensino superior	Aprovado, na generalidade e na votação final, por unanimidade.	Lei n.º 12/1985: Casas fruídas por repúblicas de estudantes do ensino superior DR, I Série, n.º 139, 20 de junho de 1985
X	PCP	Projeto de Lei n.º 172/IV Subsídio de dedicação exclusiva dos docentes do ensino superior e dos investigadores	Aprovados na generalidade com votos a favor do PS, PRD, PCP, MDP/CDE e de 1 deputado independente, e a abstenção do PSD. O novo texto (resultante da apreciação conjunta dos dois projetos de lei) foi aprovado na votação final por unanimidade.	Lei n.º 6/1987: Alterações às disposições relativas ao regime de dedicação exclusiva nas carreiras docentes universitária e do ensino superior politécnico e de investigação científica.
	PRD	Projeto de Lei n.º 174/IV Alteração as disposições relativas ao regime de dedicação exclusiva na carreira docente universitária		DR, I Série, n.º 22, 1 de janeiro de 1987
	PCP	Projeto de Lei n.º 326/IV Medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem do português	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS, PRD, PCP, MDP/CDE e de 2 deputados independentes, votos contra do PSD e de 1 deputado independente, e a abstenção do CDS. Aprovado na votação final com votos a favor do PS, PRD, PCP, CDS, MDP/CDE e de 2 deputados independentes, e os votos contra do PSD e de 1 deputado independente.	Lei n.º 19-A/1987: Adota medidas de emergência sobre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa DR, I Série, n.º 12, 3 de junho de 1987

II Fase
(agosto de 1987 a setembro de 1999)

II Fase

(agosto de 1987 a setembro de 1999)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)		Institucionalização jurídica	
XI	PCP	Projeto de lei n.º 50/V Elaboração de programas escolares, avaliação do livro escolar e apoios à sua edição	Discussão conjunta. Rejeitados na generalidade com votos contra do PSD e CDS, e votos a favor do PS, PCP, PRD, PEV e de 2 deputados independentes.			
	PS	Projeto de lei n.º 101/V Sobre a avaliação e certificação dos livros escolares				
	Governo	Proposta de Lei n.º 62/V Autonomia universitária	Aprovado na generalidade com votos a favor do PSD, PS, PRD, CDS e do PEV, e as abstenções do PCP e da ID.		Lei n.º 108/1988: Define a autonomia das universidades DR, I Série, n.º 222, 24 de setembro de 1988	
	PS	Projeto de Lei n. 230/V Autonomia das universidades	Aprovado na generalidade por unanimidade.	O novo texto (resultante da apreciação conjunta da proposta de lei e dos projetos de lei) foi aprovado por unanimidade na votação final.		
	PCP	Projeto de Lei n.º 243/V Lei-quadro das universidades	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS, PCP, PRD, CDS, PEV e da ID, e com a abstenção do PSD.			
	PRD	Projeto de Lei n.º 252/V Autonomia das universidades	Aprovado na generalidade por unanimidade.			
	CDS	Projeto de Lei n.º 256/V Lei de autonomia das universidades do Estado	Aprovado na generalidade por unanimidade.			
	Governo	Proposta de Lei n.º 122/V Estabelece o modelo de organização de gestão dos estabelecimentos de ensino superior politécnico, bem como o enquadramento legal para a elaboração dos respetivos estatutos	Aprovados na generalidade por unanimidade (discussão conjunta).		Lei n.º 54/1990: Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico DR, I Série, n.º 205, 5 de setembro de 1990	
	PS	Projeto de Lei n.º 287/V Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico	O novo texto (resultante da apreciação conjunta da proposta de lei e dos projetos de lei) foi, também, aprovado por unanimidade na votação final.			
	PCP	Projeto de Lei n.º 340/V Lei-quadro do ensino superior politécnico				

II Fase
(agosto de 1987 a setembro de 1999)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XI	Governo	Proposta de Lei n.º 149/V Autoriza o governo a legislar em matéria de exercício do direito de associação dos pais e encarregados de educação	Aprovado na generalidade com votos a favor do PSD, PRD, CDS e de 1 deputado independente, votos contra do PCP, CDS e de 1 deputado independente, e as abstenções do PS e PEV. Aprovado na votação final com votos a favor do PSD, PRD, CDS e de 1 deputado independente, votos contra do PCP e de 2 deputados independentes, e as abstenções do PS e do PEV.	Lei n.º 53/1990: Autoriza o governo a legislar em matéria de associações de pais e encarregados de educação DR, I Série, n.º 204, 4 de setembro de 1990
	PS	Projeto de Lei n.º 176/V Sobre o vencimento dos professores habilitados à luz do Decreto-lei n.º 111/76, de 7 de fevereiro, e ex-regentes escolares	Aprovado, na generalidade e na votação final, por unanimidade.	Lei n.º 103/1988: Medidas tendentes a resolver a situação dos ex-regentes escolares e dos professores habilitados com o curso especial DR, I Série, n.º 198, 27 de agosto de 1988
	CDS e PS	Projeto de Lei n.º 479/V Acesso ao ensino superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD e do PRD, votos a favor do PS, PCP, CDS, 1 deputada do PRD e de 2 deputados independentes, e a abstenção do PEV, de 1 deputado do PRD e de 1 deputado independente.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 488/V Cria um novo regime de acesso ao ensino superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD, votos a favor do PS, PCP, CDS, de 1 deputada do PRD e de 1 deputado independente, e a abstenção do PRD, PEV e de 1 deputado independente.	
	PSD	Projeto de Lei n.º 492/V Reconhecimento de grau académico de bacharel aos atuais educadores de infância e professores do ensino primário	Aprovado, na generalidade e na votação final, por unanimidade.	Lei n.º 50/1990: Prosseguimento de estudos superiores por professores do ensino primário e educadores de infância DR, I Série, n.º 196, 25 de agosto de 1990
	PCP	Projeto de Lei n.º 612/V Gestão democrática dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD, votos a favor do PS, PCP, PRD e de 2 deputados independentes, e a abstenção do CDS	
	PS	Projeto de Lei n.º 723/V Gestão do ensino pré-escolar, básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD, votos a favor do PS, PRD, CDS e de 1 deputado independente, e as abstenções do PCP e de 1 deputado independente.	

II Fase
(agosto de 1987 a setembro de 1999)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XI	PS	Projeto de Lei n.º 724/V Acesso ao ensino superior aos naturais e filhos naturais de territórios sob administração portuguesa temporariamente ocupados por estados estrangeiros	Aprovado na generalidade (votação artigo a artigo) e por unanimidade na votação final.	Lei n.º 63/1991: Acesso ao ensino superior de naturais de territórios sob administração portuguesa temporariamente ocupados DR, I Série A, n.º 185, 13 de agosto de 1991
		Governo	Proposta de Lei n.º 26/VI Estabelece normas relativas ao sistema de propinas	Aprovada na generalidade com votos a favor do PSD, votos contra do PS, PCP e de 2 deputados independentes, e as abstenções do CDS-PP e do PSN. Aprovada na votação final global com votos a favor do PSD, votos contra do PS, PCP e de 1 deputado independente, e as abstenções do CDS-PP e do PSN. Lei n.º 20/1992: Estabelece normas relativas ao sistema de propinas DR, I Série A, n.º 187, 14 de agosto de 1992
	Governo	Proposta de Lei n.º 83/VI Estabelece o sistema de avaliação da qualidade científica e pedagógica das instituições do ensino superior.	A proposta de lei foi aprovada na generalidade com votos a favor do PSD e do CDS-PP e as abstenções do PS, PCP, PEV e de 2 deputados independentes. O projeto de lei foi aprovado na generalidade com votos a favor do PCP, PEV e de 2 deputados independentes e as abstenções do PSD, PS e CDS-PP.	Lei n.º 38/1994: Avaliação do ensino superior DR, I Série, n.º 269, 21 de novembro de 1994
XII	PCP	Projeto de Lei n.º 170/VI Avaliação e acompanhamento do ensino superior	O novo texto (resultante da apreciação conjunta das duas iniciativas) foi aprovado na votação final com votos a favor do PSD, CDS-PP e do PSN e votos contra do PS, PCP e de 2 deputados independentes.	
	Governo	Proposta de Lei n.º 84/VI Regulamenta a Lei n.º 20/92, de 14 de agosto que estabelece normas relativas ao sistema de propinas	Aprovada, na generalidade e na votação final global, com votos a favor do PSD e votos contra do PS, PCP, CDS-PP, PEV, PSN e de 1 deputado independente.	Lei n.º 5/1994: Estabelece normas relativas ao sistema de propinas DR, I Série A, n.º 61, 14 de março de 1994
	PS	Projeto de Lei n.º 253/VI Valorização do ensino das línguas e da educação tecnológica no 3.º ciclo do ensino básico.	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD e votos a favor do PS, PCP, CDS-PP e de 2 deputados independentes.	
	PCP	Projeto de lei n.º 314/VI Aprova medidas para o desenvolvimento da rede pública de educação pré-escolar	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PS, PCP, PEV e de 2 deputados independentes, e a abstenção do CDS-PP.	

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XII	Governo	Proposta de Lei n.º 1/VII Estabelece normas relativas ao sistema de propinas do ensino superior público	Aprovada na generalidade com votos a favor do PS e de 1 deputado do CDS-PP, votos contra do PSD e do CDS-PP, e as abstenções do PCP e do PEV. Aprovada na votação final com votos a favor do PS, votos contra do PSD e do CDS-PP, e as abstenções do PCP e do PEV.	Lei n.º 1/1996: Estabelece normas relativas ao sistema de propinas do ensino superior público DR, I Série A, n.º 7, 9 de janeiro de 1996
	PCP	Projeto de Lei n.º 9/VII Revoga a Lei n.º 20/92, de 14 de agosto e a Lei n.º 5/94, de 14 de março, que estabelecem normas relativas ao sistema de propinas	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS e do PSD, CDS-PP, e votos a favor do PCP e do PEV.	
		Projeto de Lei n.º 10/VII Aprova medidas para o desenvolvimento da rede pública de educação pré-escolar	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP, e votos a favor do PCP e do PEV.	
XIII	Governo	Proposta de Lei n.º 44/VII Lei-quadro da educação pré-escolar	Aprovada na generalidade com votos a favor do PS, votos contra do PCP e do PEV, e as abstenções do PSD e do CDS-PP. Aprovada na votação final por unanimidade.	Lei n.º 5/1997: Lei-quadro da educação pré-escolar DR, I série A, n.º 34, 10 de fevereiro de 1997
	Governo	Proposta de Lei n.º 47/VII Altera a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE)	Aprovada, na generalidade e na votação final, com votos a favor do PS, votos contra do CDS-PP, PCP e do PEV, e a abstenção do PSD.	Lei n.º 115/1997: Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE) DR, I Série A, n.º 217, 19 de setembro de 1997
	Governo	Proposta de Lei n.º 83/VII Define as bases do financiamento do ensino superior público	Aprovada na generalidade com votos a favor do PS, votos contra do CDS-PP, PCP, PEV e de 4 deputados do PSD, e a abstenção do PSD. Aprovada na votação final com votos a favor do PS, votos contra do CDS-PP, PCP, PEV e de 2 deputados do PSD, e a abstenção do PSD.	Lei n.º 113/1997: Define as bases do financiamento do ensino superior público DR, I série A, n.º 214, 16 de setembro de 1997
	PSD	Projeto de Lei n.º 208/VII Criação de vagas adicionais no ensino superior, reposição de justiça no acesso ao ensino superior.	Discussão conjunta. Projetos de lei aprovados, na generalidade e na votação final, com votos a favor do PSD, CDS-PP, PCP e do PEV, e votos contra do PS.	O Decreto n.º 58/7 da Assembleia da República, enviado para promulgação, foi vetado pelo Presidente da República (o Tribunal Constitucional pronunciou-
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 209/VII Cria vagas adicionais para os estudantes que realizaram a 2.ª fase dos exames nacionais.		

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XIII	PCP	Projeto de Lei n.º 215/VII Sobre a criação de vagas adicionais no acesso ao ensino superior		se pela inconstitucionalidade de todas as suas normas).
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 210/VII Financiamento do ensino superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PCP, PEV e de 4 deputados do PSD, votos a favor do CDS-PP e a abstenção do PS.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 268/VII Lei-quadro do financiamento e da gestão orçamental e financeira do ensino superior público.	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP, e votos a favor do PCP e do PEV.	
	PSD	Projeto de Lei n.º 271/VII Reembolso de propinas do ensino superior pagas nos anos letivos de 1992 a 1995	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS e do PCP, votos a favor do PSD e do CDS-PP, e a abstenção do PEV.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 359/VII Lei-quadro da ação social escolar no ensino superior.	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PCP e do PEV, e a abstenção do PSD e do CDS-PP.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 423/VII Sobre a emissão de certificados por estabelecimentos públicos de ensino superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD, CDS-PP e com votos a favor do PCP e do PEV.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 512/VII Lei-quadro da ação social escolar no ensino superior.	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS e do CDS-PP, votos a favor do PCP e do PEV, e a abstenção do PSD.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 513/VII Lei-quadro do financiamento e da gestão orçamental e financeira do ensino superior público.	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP, e votos a favor do PCP e do PEV.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 598/VII Garante aos pais e encarregados de educação melhores condições de participação na vida escolar e de acompanhamento dos seus educandos	Aprovado na generalidade com votos a favor do PSD, CDS-PP, PCP e PEV, e a abstenção do PS. Rejeitado na votação final com votos contra do PS, votos a favor do PSD, PCP, PEV e a abstenção do CDS-PP.	
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 687/VII Lei de bases da ação social escolar	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PCP e PEV, votos a favor do CDS-PP e a abstenção do PSD.	

III Fase
(outubro de 1999 a outubro de 2009)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XIV	Governo	Proposta de Lei n.º 22/VIII Aprova a organização e ordenamento do ensino superior	A proposta de lei foi aprovada na generalidade com votos a favor do PS e do BE, e votos contra do PSD, CDS-PP, PCP e do PEV. O projeto de lei foi aprovado na generalidade com votos a favor do PS, PCP, PEV e do BE, e votos contra do PSD e do CDS-PP.	Lei n.º 26/2000: Aprova a organização e ordenamento do ensino superior
	BE	Projeto de Lei n.º 207/VIII Define o sistema de organização do ensino superior	O novo texto (resultante da apreciação conjunta das duas iniciativas) foi aprovado na votação final com votos a favor do PS, votos contra do PSD, PCP, CDS-PP e do PEV, e a abstenção do BE.	DR, I Série A, n.º 194, 23 de agosto de 2000
	PCP	Projeto de Lei n.º 53/VIII Garante aos pais e encarregados de educação melhores condições de participação na vida escolar e de acompanhamento dos seus educandos	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PSD, PCP, PEV e BE, e a abstenção do CDS-PP	
	PCP	Projeto de Lei n.º 201/VIII Lei-quadro do ensino superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP e votos a favor do PCP, PEV e do BE.	
	PSD	Projeto de Lei n.º 299/VIII Aprova o regime de requalificação pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico	Aprovado na generalidade com votos a favor do PSD, PCP e do CDS-PP, e as abstenções do PS, PEV e do BE. Aprovado na votação final global com votos a favor do PS, votos contra do PSD e do CDS-PP, e as abstenções do PCP, PEV e do BE.	Lei n.º 92/2001: Aprova o regime de requalificação pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico DR, I Série A, n.º 192, 20 de agosto de 2001
	PSD	Projeto de Lei n.º 338/VIII Define o número máximo de alunos por turma no ensino público não superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS e votos a favor do PSD, PCP, CDS-PP, PEV e BE.	
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 358/VIII Altera o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário	Rejeitado na generalidade com os votos contra do PS, PCP, PEV e do BE, e votos a favor do PSD e do CDS-PP.	
	BE	Projeto de Lei n.º 376/VIII Define o número máximo de alunos por turma no ensino não superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS e do PSD, votos a favor do PCP, PEV e BE, e a abstenção do CDS-PP.	
	PSD	Projeto de Lei n.º 421/VIII Lei-quadro para a avaliação e qualidade do ensino básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PCP, PEV e do BE, e votos a favor do PSD e do CDS-PP.	

Governo ⁶		Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2009)	XIV	PSD	Projeto de Lei 422/VIII Obriga à divulgação, por escola e por disciplina, dos resultados dos exames do 12.º ano de escolaridade bem como de outra informação complementar que possibilite o conhecimento geral sobre o sucesso e insucesso escolares no ensino secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PCP, PEV e do BE, e votos a favor do PSD e do CDS-PP.	
		Governo	Proposta de Lei n.º 12/IX Aprova o regime jurídico do desenvolvimento e qualidade do ensino superior	Aprovada, na generalidade e na votação final, com votos a favor do PSD e do CDS-PP, e votos contra do PS, PCP, BE e do PEV.	Lei n.º 1/2003: Aprova o regime jurídico do desenvolvimento e da qualidade do ensino superior DR, I Série A, n.º 4, 6 de janeiro de 2003
	XV	Governo	Proposta de Lei n.º 13/IX Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE)	Aprovada na generalidade com votos a favor do PSD e do CDS-PP, votos contra do PCP, BE e do PEV, e a abstenção do PS. Aprovada na votação final global com votos a favor do PSD e do CDS-PP, e votos contra do PS, PCP, BE e do PEV.	Lei n.º 31/2002: Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE) DR, I Série A, n.º 294, 20 de dezembro de 2002
		Governo	Proposta de Lei n.º 17/IX Aprova o estatuto do aluno do ensino não superior	Aprovada, na generalidade e na votação final, com votos a favor do PSD e do CDS-PP, votos contra do PCP, BE e do PEV, e a abstenção do PS.	Lei n.º 30/2002: Aprova o estatuto do aluno do ensino não superior DR, I série A, n.º 294, 20 de dezembro de 2002
		Governo	Proposta de Lei n.º 65/IX Estabelece as bases do financiamento do ensino superior	Aprovada, na generalidade e na votação final, com votos a favor do PSD e do CDS-PP, e votos contra do PS, PCP, BE e do PEV.	Lei n.º 37/2003: Estabelece as bases do financiamento do ensino superior DR, I Série A, n.º 193, 22 de agosto de 2003

III Fase
(outubro de 1999 a outubro de 2009)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XV	Governo	Proposta de Lei n.º 74/IX Lei de bases da educação	Aprovada na generalidade com votos a favor do PSD e do CDS-PP e as abstenções do PS, PCP, BE e do PEV.	O novo texto (resultante da apreciação conjunta das 5 iniciativas) foi aprovado na votação final com votos a favor do PSD e do CDS-PP, e votos contra do PS, PCP, BE e do PEV. O Decreto n.º 184/9 da Assembleia da República, enviado para promulgação, foi devolvido pelo Presidente da República com solicitação de reabertura do processo de aprovação de uma nova lei de bases do sistema educativo
	BE	Projeto de Lei n.º 305/IX Altera a lei de bases do sistema educativo	Aprovado na generalidade com votos a favor do BE e abstenções do PSD, PS, CDS-PP, PCP e do PEV.	
	PS	Projeto de Lei 306/IX Aprova a lei de bases da educação	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS e as abstenções do PSD, CDS-PP, PCP, BE e do PEV.	
	PCP	Projeto de lei n.º 320/IX Lei de bases do sistema educativo	Aprovado na generalidade com votos a favor do PCP e as abstenções do PSD, PS, CDS-PP, BE e do PEV.	
	PEV	Projeto de lei n.º 321/IX Altera a lei de bases do sistema educativo	Aprovado na generalidade com votos a favor do PEV e as abstenções do PSD, PS, CDS-PP, PCP e do BE.	
	BE	Projeto de Lei n.º 77/IX Cria o sistema de avaliação para os estabelecimentos de ensino básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD e do CDS-PP, votos a favor do BE e do PEV, e a abstenção do PS e do PCP.	
	BE	Projeto de Lei n.º 78/IX Altera o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD e do CDS-PP, votos a favor do BE e do PEV, e as abstenções do PS e do PCP.	
	BE	Projeto de Lei n.º 79/IX Define o número máximo de alunos por turma no ensino não superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD e do CDS-PP, e votos a favor do PS, PCP, BE e do PEV.	

III Fase
(outubro de 1999 a outubro de 2009)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XV	PCP	Projeto de Lei n.º 83/IX Lei-quadro do ensino superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD, PS e do CDS-PP, e votos a favor do PCP, BE e do PEV.	
	BE	Projeto de Lei n.º 84/IX Medidas para a qualidade do ensino superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD, PS e do CDS-PP, e votos a favor do PCP, BE e do PEV.	
	PEV	Projeto de Lei n.º 87/IX Altera o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD e do CDS-PP, votos a favor do PCP, BE e do PEV, e a abstenção do PS	
	BE	Projeto de Lei n.º 300/IX Lei-quadro do financiamento do ensino superior público	Rejeitado na generalidade com votos contra do PSD, PS e do CDS-PP, e votos a favor do PCP, BE e do PEV	
XVII	Governo	Proposta de Lei 7/X Segunda alteração da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece a lei de bases do sistema educativo, regulando a organização de graus e diplomas do ensino superior, na sequência do processo europeu de Bolonha	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS e do PSD, e as abstenções do PCP, CDS-PP, BE e PEV.	
	BE	Projeto de Lei n.º 52/X Altera a lei de bases do sistema educativo	Aprovado na generalidade com votos a favor do BE e do PEV, e as abstenções do PS, PSD, PCP e do CDS-PP.	Discussão conjunta das 5 iniciativas. O novo texto (texto de substituição elaborado pela Comissão) foi aprovado na votação final com votos a favor do PS, PSD e do CDS-PP, e votos contra do PCP, BE e do PEV.
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 54/X Regula a organização de atribuição de graus académicos no ensino superior, em conformidade com o processo de Bolonha, incluindo o sistema europeu de créditos	Aprovado na generalidade com votos a favor do PSD e do CDS-PP, e as abstenções do PS, PCP, BE e do PEV.	Lei n.º 49/2005: Segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior
	PSD	Projeto de Lei n.º 55/X Lei de bases da educação	Aprovado na generalidade com votos a favor do PSD e do CDS-PP, e as abstenções do PS, PCP, BE e do PEV.	DR, I Série A, n.º 166, 30 de agosto de 2005

Governo ⁶		Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2009)	XVII	PCP	Projeto de Lei n.º 59/X Alteração à lei de bases do sistema educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na redação dada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro)	Aprovado na generalidade com votos a favor do PCP e do PEV, e as abstenções do PS, PSD, CDS-PP e do BE	
		PCP	Projeto de Lei n.º 47/X Alteração à Lei n.º 5/2001, de 2 de maio, que considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos da carreira docente		
		PS	Projeto de Lei n.º 147/X Altera a Lei n.º 5/2001, de 2 de maio, que “Considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos de carreira docente” e o Decreto-Lei n.º 180/93, de 12 de maio, que “Determina a transição dos auxiliares de educação dos serviços e estabelecimentos do sector da Segurança Social para a carreira de educador de infância”	Discussão conjunta dos três projetos de lei. O novo texto (texto de substituição elaborado pela Comissão) foi aprovado na generalidade e na votação final, por unanimidade	Lei n.º 59/2005: Alteração à Lei n.º 5/2001, de 2 de maio, que considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos da carreira docente DR, I série A, n.º 249, 29 de dezembro de 2005
		PSD	Projeto de Lei n.º 168/X Alteração da Lei n.º 5/2001, de 2 de maio - Considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de Infância para efeitos da carreira docente		

III Fase
(outubro de 1999 a outubro de 2009)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XVII	Governo	Proposta de Lei n.º 61/X Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que estabelece o regime de constituição das associações de pais e encarregados de educação, bem como os direitos e deveres a que ficam subordinadas as referidas associações	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS e do PCP, e as abstenções do PSD, CDS-PP, BE e do PEV. Aprovado na votação final por unanimidade.	Lei n.º 29/2006: Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação DR, I Série, n.º 127, 4 de julho de 2006
	Governo	Proposta de Lei n.º 63/X Define o regime de adoção, avaliação e certificação dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e empréstimos de manuais escolares.	Aprovada na generalidade com votos a favor do PS e as abstenções do PSD, PCP, CDS-PP, BE e do PEV.	
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 103/X Regula o regime jurídico dos manuais escolares e de outro material didático	Aprovado na generalidade com votos a favor do CDS-PP e as abstenções do PS, PSD, PCP, BE e do PEV.	Lei n.º 47/2006: Define o regime de avaliação, certificação, e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares
	BE	Projeto de Lei n.º 181/X Regula o regime jurídico dos manuais escolares e de outros recursos didáticos	Aprovado na generalidade com votos a favor do BE e as abstenções do PS, PSD, PCP, CDS-PP e do PEV.	DR, I Série, n.º 165, 28 de agosto de 2006
	PSD	Projeto de Lei n.º 217/X Regime jurídico dos manuais escolares e de outros recursos didáticos	Aprovado na generalidade com votos a favor do PSD e as abstenções do PS, PCP, CDS-PP, BE e do PEV.	

Governo ⁶		Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2009)	XVII	PCP	Projeto de Lei n.º 220/X Define o regime de certificação e adoção dos manuais escolares garantindo a sua gratuitidade	Aprovado na generalidade com votos a favor do PCP e do PEV, e as abstenções do PS, PSD, CDS-PP e do BE.	Discussão conjunta das 6 iniciativas. O novo texto (texto de substituição elaborado pela Comissão) foi aprovado na votação final com votos a favor do PS, PSD e do CDS-PP, e votos contra do PCP, BE e do PEV. Lei n.º 23/2006: Estabelece o regime jurídico do associativismo jovem DR, I série A, n.º 120, 23 de junho de 2006
		Governo	Proposta de Lei n.º 57/X Estabelece o regime jurídico do associativismo jovem	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS, PSD e do CDS-PP, e votos contra do PCP, BE e do PEV.	
		PSD	Projeto de Lei n.º 191/X Lei do associativismo jovem	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS, PSD e do CDS-PP, e votos contra do PCP, BE e do PEV.	
		PCP	Projeto de Lei n.º 199/X Altera a lei do associativismo juvenil	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS e do PSD, votos a favor do PCP, BE e do PEV, e a abstenção do CDS-PP	
		PCP	Projeto de Lei n.º 200/X Regula o exercício do direito de associação dos estudantes	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP e votos a favor do PCP, BE e do PEV.	
		CDS-PP	Projeto de Lei n.º 202/X Lei do associativismo jovem	Aprovado na generalidade com votos a favor do PS, PSD e do CDS-PP, e votos contra do PCP, BE e do PEV.	

III Fase
(outubro de 1999 a outubro de 2009)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XVII	BE	Projeto de Lei n.º 203/X Amplia os direitos das associações de estudantes ao ensino secundário e elimina a discriminação pela nacionalidade no registo das associações juvenis	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP e votos a favor do PCP, BE e do PEV.	
	BE	Projeto de Lei n.º 114/X Define o número máximo de alunos por turma no ensino não superior.	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP, e votos a favor do PCP, BE e do PEV.	
	Governo	Proposta de Lei n.º 126/X Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior	Aprovada na generalidade e na votação final global, com votos a favor do PS, votos contra do PCP, BE e do PEV, e as abstenções do PSD e do CDS-PP.	Lei n.º 38/2007: Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior DR, I Série, n.º 157, 16 de agosto de 2007
	Governo	Proposta de Lei n.º 140/X Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, aprovando o estatuto do aluno do ensino básico e secundário	Aprovada na generalidade com votos a favor do PS e do PSD, e votos contra do PCP, CDS-PP, BE e PEV. Aprovada na votação final com votos a favor do PS e votos contra do PSD, PCP, CDS-PP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar.	Lei n.º 3/2008: Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário DR, I Série, n.º 13, 18 de janeiro de 2008
	Governo	Proposta de Lei n.º 148/X Aprova o regime jurídico das instituições de ensino superior	Aprovada na generalidade com votos a favor do PS, votos contra do PCP, CDS-PP, BE e do PEV, e a abstenção do PSD. Aprovada na votação final com votos a favor do PS e votos contra do PSD, PCP, CDS-PP, BE e do PEV.	Lei n.º 62/2007: Regime jurídico das instituições de ensino superior DR, I Série, n.º 174, 10 de setembro de 2007
	PSD	Projeto de Lei n.º 175/X Estabelece novas regras para as provas de agregação na carreira académica (aditamento ao Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de outubro)	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor PSD, PCP, CDS-PP e PEV, e a abstenção do BE.	
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 184/X Cria o observatório da violência escolar.	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS e do BE, votos a favor do PSD e do CDS-PP, e as abstenções do PCP e do PEV.	
	BE	Projeto de Lei n.º 201/X Introduz o ensino multilingue nos estabelecimentos públicos de educação e de ensino	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP, e votos a favor do PCP, BE e do PEV.	
	PSD	Projeto de Lei n.º 268/X Regime de gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PCP, BE e do PEV, e votos a favor do PSD e do CDS-PP.	

III Fase
(outubro de 1999 a outubro de 2009)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XVII	Governo	Proposta de Lei n.º 271/X Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.	Aprovado na generalidade por unanimidade. Aprovado na votação final com votos a favor do PS, PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e as abstenções do PSD, CDS-PP e de 1 deputado não inscrito em grupo parlamentar.	Lei n.º 85/2009: Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade DR, I Série, n.º 166, 27 de agosto de 2009
	BE	Projeto de Lei n.º 288/X Cria o estatuto do trabalhador-estudante	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP, e votos a favor do PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar.	
	PSD	Projeto de Lei n.º 314/X Cria o sistema nacional de avaliação das escolas do ensino básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, votos a favor do PSD e de 1 deputado não inscrito em grupo parlamentar, e a abstenção do CDS-PP.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 414/X Define o regime de certificação e adoção dos manuais escolares, garantindo a sua gratuitidade	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e as abstenções do PSD e do CDS-PP.	
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 418/X Regula o empréstimo de manuais escolares e outros recursos didáticos-pedagógicos	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do CDS-PP e as abstenções do PSD, PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar.	
	BE	Projeto de Lei n.º 420/X Programa faseado de distribuição gratuita e criação de bolsas de empréstimo de manuais escolares no ensino básico	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e as abstenções do PSD e do CDS-PP.	
	PSD	Projeto de Lei n.º 425/X Regime jurídico dos manuais escolares e de outros recursos didáticos	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PSD e as abstenções do CDS-PP, PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar.	
	PCP	Projeto de Lei n.º 458/X Gestão democrática dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP, e votos a favor do PCP, BE, PEV, e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar.	
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 465/X Lei da autonomia, qualidade e liberdade escolar	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e votos a favor do PSD e do CDS-PP.	

III Fase
(outubro de 1999 a outubro de 2009)

Governo ⁶	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
XVII	PCP	Projeto de Lei n.º 484/X Elimina a prova de avaliação de conhecimentos e competências do concurso para lugar do quadro de ingresso na carreira docente (oitava alteração ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário - aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril). Originado pela Petição n.º 438/10	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, PSD e do CDS-PP, e votos a favor do PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar.	
	BE	Projeto de Lei n.º 522/X Estabelece princípios de organização da escola pública visando o reforço da equidade social e a promoção do sucesso educativo	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, CDS-PP e de 1 deputado não inscrito em grupo parlamentar, votos a favor do PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e a abstenção do PSD.	
	PSD	Projeto de Lei n.º 617/X Suspensão da vigência dos normativos legais e regulamentares que regulam a avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PSD, PCP, CDS-PP, BE, PEV e de 2 deputados não inscritos em grupo parlamentar, e a abstenção de 5 deputados do PS.	
	BE	Projeto de Lei n.º 628/X Estabelece um modelo formativo e integrado de avaliação de desempenho de educadores e docentes do ensino básico e secundário	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PSD, PCP, CDS-PP, BE, PEV e de 2 deputados não inscritos em grupo parlamentar, e a abstenção de 5 deputados do PS.	
	PSD	Projeto de Lei n.º 630/X Suspensão da vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor de 4 deputados do PS, PSD, PCP, CDS-PP, BE, PEV e de 2 deputados não inscritos em grupo parlamentar, e a abstenção de 1 deputado do PS.	
	CDS-PP	Projeto de Lei n.º 631/X Simplificação do modelo de avaliação do desempenho do pessoal docente, para o ano letivo 2008/2009	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS e votos a favor de 5 deputados do PS, PSD, PCP, CDS-PP, BE, PEV e de 2 deputados não inscritos em grupo parlamentar.	
	PEV	Projeto de Lei n.º 632/X Suspende a avaliação dos docentes do ensino público não superior.	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor de 4 deputados do PS, PSD, PCP, CDS-PP, BE, PEV e de 2 deputados não inscritos em grupo parlamentar, e a a a abstenção de 1 deputado do PS.	
	CDS-PP, PCP, PSD, BE, PS, PEV	Projeto de Lei n.º 663/X Institui um regime especial de aposentação para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público em regime de monodocência que concluíram o curso de magistério Primário e educação de Infância de 1975 e 1976	Discussão conjunta das duas iniciativas que foram aprovadas na generalidade por unanimidade. O novo texto (texto final elaborado pela Comissão) foi aprovado na votação final por unanimidade.	Lei n.º 77/2009: Institui um regime especial de aposentação para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público em regime de monodocência que concluíram o curso de Magistério

Governo ⁶		Autoria	Tipo de iniciativa e título	Resultado da votação (votação na generalidade e votação final)	Institucionalização jurídica
III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2009)	XVII	PCP	Projeto de Lei n.º 764/X Regime especial de aposentação para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público, em regime de monodocência possuindo, em 31 de dezembro de 1989, 13 ou mais anos de serviço docente		Primário e de Educação de Infância em 1975 e 1976 DR, I Série, n.º 156, 13 de agosto de 2009
			Projeto de Lei n.º 603/X Alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos - terceira alteração à lei de bases do sistema educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro e n.º 49/2005, de 30 de agosto	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PSD, PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e as abstenções do CDS-PP e de 1 deputado não inscrito em grupo parlamentar.	
		PCP	Projeto de Lei n.º 698/X Estabelece um regime suplementar de apoio aos estudantes do ensino superior	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PCP, CDS-PP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e a abstenção do PSD e de 1 deputado não inscrito em grupo parlamentar.	
		CDS-PP	Projeto de Lei n.º 699/X Cria a isenção de pagamento de propinas para estudantes que se encontrem a receber o subsídio de desemprego ou o subsídio social de desemprego	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PCP, CDS-PP, BE, PEV e de 2 deputados não inscritos em grupo parlamentar, e a abstenção do PSD.	
			Projeto de Lei n.º 748/X Estabelece igual valor de propinas para o primeiro, segundo e terceiro ciclos de estudos superiores e estabelece critérios de isenção de pagamento de propinas	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor do PCP, CDS-PP, BE, PEV e de 2 deputados não inscritos em grupo parlamentar, e a abstenção do PSD.	
		BE	Projeto de Lei n.º 796/X Altera a lei de bases do sistema educativo no sentido de alargar a escolaridade obrigatória para 12 anos	Rejeitado na generalidade com votos contra do PS, votos a favor PCP, BE, PEV e de 1 deputada não inscrita em grupo parlamentar, e as abstenções do PSD, CDS-PP e de 1 deputado não inscrito em grupo parlamentar.	

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados constantes na base de dados *Atividade Parlamentar e Processo Legislativo* (iniciativas legislativas/tipo de iniciativa/projeto de lei/proposta de lei; e diplomas aprovados/tipo de diploma/lei) da AR.

Notas

1. Iniciativas legislativas apresentadas na I Fase (julho de 1976 a julho de 1987):

- 1.1. Iniciativas legislativas com institucionalização jurídica discutidas na especialidade por outras Comissões (não analisadas por relação com os critérios definidos): Projetos de Lei n.º 9/II do PCP (Proteção e defesa dos direitos dos trabalhadores estudantes) e n.º 173/II do PSD (Estatuto do trabalhador estudante) que deram origem à Lei n.º 26/1981 (DR, I Série n.º 191, 21 de agosto de 1981); Projeto de Lei n.º 212/II, da ASDI (Casas fruídas por repúblicas de estudantes na cidade de Coimbra) que deu origem à Lei n.º 2/1982 (DR, I Série, n.º 12, 15 de janeiro de 1982); Projetos de Lei n.º 61/IV, do CDS (Reconhecimento jurídico das associações de estudantes), n.º 88/IV, do PCP (Garantia do direito de associação nas escolas secundárias), n.º 89/IV, do PCP (Garantia e defesa dos direitos das associações de estudantes do ensino médio e superior), n.º 149/IV do PSD (Sobre o enquadramento legal das associações de estudantes), n.º 150/IV do PS (Estatuto das associações de estudantes do ensino secundário), n.º 151/4, do PS (Estatuto das associações de estudantes do ensino superior) e n.º 153/IV, do PRD (Regime jurídico das AAEE do ensino médio e superior) que deram origem à Lei n.º 33/1987 (DR, I Série, n.º 157, 11 de julho de 1987); e, finalmente, os Projetos de Lei n.º 171/IV, do PCP (Dia do estudante), n.º 400/IV, do PS (Dia do estudante), n.º 401/IV do PSD (Dia nacional do estudante) e n.º 404/IV, do PRD (Dia nacional do estudante) que deram origem à Lei n.º 19/1987 (DR, I Série, n.º 125, 1 de junho de 1987).
- 1.2. Projetos admitidos que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo (e.g., iniciativas retiradas, iniciativas caducadas): Projeto de Lei n.º 180/I, do PSD, anunciado em 1979-JAN-09 (Liberdade de ensino e bases de apoio ao ensino privado e cooperativo); Projeto de Lei n.º 195/I, do PSD, anunciado em 1979-JAN-25 (Regime jurídico das experiências pedagógicas); Projeto de Lei n.º 306/I, do CDS, anunciado em 1979-JUL-10 (Conclusão das carreiras escolares dos docentes com cursos incompletos); Proposta de Lei n.º 367/I, do governo, anunciada em 1980-JUN-20 (Concede ao governo autorização para aprovar as bases gerais do ensino especial, de acordo com o previsto no artigo 19.º da Lei n.º 66/79, de 4 de outubro); Projeto de Lei n.º 490/I, do PCP, anunciado em 1980-MAI-27 (Sobre proteção e defesa dos direitos dos trabalhadores-estudantes); Proposta de Lei n.º 58/II, do governo, anunciado em 1981-OUT-12 (Autonomia das universidades); Projeto Lei n.º 177/II, da ASDI, anunciado em 1981-ABR-01 (Autonomia universitária); Projeto de Lei n.º 185/II, do CDS, anunciado em 1981-ABR-9 (Governo e autonomia das universidades do Estado.); Projeto de Lei n.º 269/II, do CDS, anunciado em 1981-NOV-12 (Férias escolares); Projeto de Lei n.º 320/II, do PS, anunciado em 1982-MAR-23 (Dia do estudante); Projeto de Lei n.º 325/II, do PCP, anunciado em 1982-ABR-01 (Garante a todas as crianças do ensino obrigatório o direito a um suplemento alimentar completo); Projeto de Lei n.º 326/II, do MDP/CDE, anunciado em 1982-ABR-01 (Revoga o despacho n.º 407/80 do ministro da Educação e Ciência, de 6 de novembro, sobre a concessão de subsídio às associações de educação popular); Projeto de Lei n.º 329/II, do PS, anunciado em 1982-ABR-15 (Contagem do tempo de serviço militar para efeito de concurso ao serviço docente); Projeto de Lei n.º 38/III, do CDS, anunciado em 1983-JUN-08 (O governo e a autonomia das universidades do Estado); Projeto de Lei n.º 53/III da ASDI, anunciado em 1983-JUN-08 (Autonomia universitária); Projeto de Lei n.º 96/III, do PCP, anunciado em 1983-JUN-22 (Garante a todas as crianças do ensino obrigatório o direito a um suplemento alimentar completo); Projeto de Lei n.º 249/III, do PS, anunciado em 1983-NOV-24 (associações de estudantes do ensino superior); Projeto de Lei n.º 250/3, do PS, anunciado em 1983-NOV-24 (associações de estudantes do ensino secundário); Projeto de Lei n.º 289/III, do PSD, anunciado em 1984-MAR-01 (legalização das associações de estudantes); Projeto de Lei n.º 307/III, do PS e PSD, anunciado em 1984-MAR-21 (Dia do estudante); Projeto de Lei n.º 321/III do MDP/CDE, anunciado em 1984-ABR-17 (Lei quadro da autonomia universitária); Projeto de Lei n.º 325/III, do PSD, anunciado em 1984-ABR-26 (legalização das associações de estudantes); Projeto de Lei n.º 346/III, do CDS, anunciado em 1984-MAI-17 (Extensão de direitos às associações de pais e encarregados de educação do ensino primário); Projeto de Lei n.º 403/III, do PCP, anunciado em 1984-NOV-27 (Revoga a Portaria n.º 863-A/84, de 16 de novembro, e aprova medidas para garantia de uma mais justa política de apoio social aos estudantes do ensino superior); Projeto de Lei n.º 405/III, do CDS, anunciado em 1984-DEZ-04 (Cheque de ensino); Projeto de Lei n.º 407/III, do PCP, anunciado em 1984-DEZ-05 (Aprova medidas tendentes a garantir a existência de instalações para a educação física e o desporto nas escolas preparatórias e secundárias); Projeto de Lei n.º 422/III do PSD, anunciado em 1985-JAN-03 (Dia do professor); Projeto de Lei n.º 447/III, do CDS, anunciado em 1985-MAR-07 (Lei definidora da

autoridade académica do ensino privado e cooperativo); Projeto de Lei n.º 452/III, do PS, anunciado em 1985-MAR-14 (Criação do fundo de apoio à introdução de novas tecnologias na educação); Projeto de Lei n.º 465/III, do PS, anunciado em 1985-MAR-26 (Casas fruídas por repúblicas de estudantes do ensino superior); Projeto de Lei n.º 468/III, do MDP/CDE, anunciado em 1985-MAR-29 (Casas fruídas por repúblicas de estudantes do ensino superior); Projeto de Lei n.º 8/IV, do PCP, anunciado em 1985-NOV-12 (Aumenta o valor dos subsídios para aquisição de livros e material escolar, alimentação e alojamento de estudantes dos ensinos preparatório e secundário e alarga o número de beneficiários); Projeto de Lei n.º 20/IV, do CDS, anunciado em 1985-NOV-12 (Cheque de ensino); Projeto de Lei n.º 49/IV, do CDS, anunciado em 1985-NOV-28 (Fórum das Universidades de Língua Portuguesa); Proposta de Lei n.º 52/IV, do governo, anunciada em 1987-FEV-24 (Autonomia universitária); Projeto de Lei n.º 75/IV, do PCP, anunciado em 1985-DEZ-17 (Contagem de tempo de serviço docente para efeitos de concessão de fases); Projeto de Lei n.º 59/IV, do PRD, anunciado em 1985-DEZ-06 (Aprova medidas tendentes a garantir a existência de instalações para a educação física e o desporto nas escolas preparatórias e secundárias); Projeto de Lei n.º 205/IV, do PS, anunciado em 1986-MAI-16 (Sobre a educação pré-escolar e o desenvolvimento da rede de jardins de infância); Projeto de Lei n.º 206/IV, do PS, anunciado em 1986-MAI-16 (Sobre a avaliação e certificação dos livros escolares); Projeto de Lei n.º 212/IV, do PS, anunciado em 1986-MAI-23 (Sobre a democratização do acesso ao ensino); Projeto de Lei n.º 251/IV, do PRD, anunciado em 1986-JUN-26 (Da autonomia das universidades); Projeto de Lei n.º 348/IV, do MDP/CDE, anunciado em 1987-JAN-30 (Lei-quadro da autonomia universitária); Projeto de Lei n.º 350/IV, do CDS, anunciado em 1987-FEV-04 (Lei de autonomia das universidades do Estado); Projeto de Lei n.º 369/IV, do PS, anunciado em 1987-FEV-19 (Autonomia das universidades); Projeto de Lei n.º 370/IV, do PCP, anunciado em 1987-FEV-19 (Lei quadro das universidades); Projeto de Lei n.º 408/IV, do MDP/CDE, anunciado em 1987-ABR-10 (Formação de professores em serviço); Projeto de Lei n.º 430/IV, do PRD, anunciado em 1987-ABR-28 (Professores colocados em escolas desfavorecidas); Projeto de Lei n.º 431/IV, do PRD, anunciado em 1987-ABR-28 (Diretores e subdiretores das escolas do ensino primário); Projeto de Lei n.º 432/IV, do PRD, anunciado em 1987-ABR-28 (Pagamento de fases); e, finalmente, o Projeto de Lei n.º 435/IV, do PRD, anunciado em 1987-ABR-28 (Sobre a criação e reconhecimento de universidades).

2. Iniciativas legislativas apresentadas na II Fase (agosto de 1987 a setembro de 1999):

2.1. Iniciativas legislativas com institucionalização jurídica discutidas na especialidade por outras Comissões (não analisadas por relação com os critérios definidos): O Projeto de Lei n.º 70/V, do PCP (Alargamento do prazo previsto na Lei n.º 33/87, de 11 de julho, com vista a garantir às associações de estudantes condições para apresentação dos elementos previstos nesse diploma) que deu origem à Lei n.º 36/1987 (DR, I Série, n.º 285, I Série, 12 de dezembro de 1987); A Proposta de Lei n.º 24/VII, do governo (Altera a Lei n.º 33/87, de 11 de julho: Lei das associações de estudantes) e o Projeto de Lei n.º 59/VII, do CDS-PP (Alteração à Lei n.º 33/87, de 11 de julho, que regula o exercício do direito de associação de estudantes) e que deram origem à Lei n.º 35/1996 (DR, I Série A, n.º 200, 29 de agosto de 1996); Projetos de Lei n.º 191/VII, do PS (Estatuto do trabalhador-estudante), n.º 247/VII do PCP (Reforça os direitos dos trabalhadores-estudantes) e n.º 302/VII do PSD (Alteração à Lei n.º 26/81, de 21 de agosto (Estatuto do trabalhador-estudante) que deram origem à Lei n.º 116/1997 (DR, I Série A, n.º 255, 4 de novembro de 1997); e, finalmente, o Projeto de Lei n.º 573/VII, do CDS-PP (Atualização das pensões da carreira docente) que deu origem à Lei n.º 39/1999 (DR, I Série A, n.º 122, 26 de maio de 1999).

2.2. Projetos admitidos que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo (e.g., iniciativas retiradas, iniciativas caducadas): Projeto de Lei n.º 38/V, do PCP, anunciado em 1987-OUT-16 (Estabelece medidas de apoio social visando a promoção do sucesso escolar); Projeto de Lei n.º 98/V, do CDS, anunciado em 1987-NOV-13 (Cheque de ensino); Projeto de Lei n.º 102/V, do PS, anunciado em 1987-NOV-13 (Sobre a democratização do acesso ao ensino); Projeto de Lei n.º 128/V, do PS, anunciado em 1987-DEZ-15 (Sobre a educação pré-escolar e o desenvolvimento da rede de jardins de infância); Projeto de Lei n.º 167/V, do PCP, anunciado em 1988-FEV-02 (Consagra o direito a “ano sabático” para os educadores de infância e professores do ensino básico e secundário); Projeto de Lei n.º 191/V, do PEV, anunciado em 1988-FEV-23 (Aprova o plano nacional de educação artística); Projeto de Lei n.º 290/V, do PCP, anunciado em 1988-JUL-21 (Garante às associações de estudantes dos estabelecimentos de ensino pós-secundário não integrados no ensino superior

direitos consagrados na Lei n.º 33/87, de 11 de julho); Projeto de Lei n.º 321/V, do PCP, anunciado em 1988-DEZ-28 (Visa alargar e clarificar as condições de acesso ao estatuto de trabalhador-estudante (Lei n.º 26/81); Projeto de Lei n.º 322/V, do PCP, anunciado em 1988-DEZ-28 (Consagra medidas de reforço do apoio social aos estudantes do ensino superior); Projeto de lei n.º 328/V, do PRD, anunciado em 1989-JAN-19 (Criação e reconhecimento de universidades); Projeto de lei n.º 395/V, do PS, anunciado em 1989-MAI-11 (Medidas de apoio às escolas isoladas e aos professores deslocados); Projeto de Lei n.º 401/V, do PCP, anunciado em 1989-MAI-18 (Aprova medidas para o desenvolvimento da educação); Projeto de Lei n.º 462/V, do PS, anunciado em 1990-JAN-16 (Alteração à lei 87/88, exercício da atividade de radiodifusão-rádios académicas); Projeto de Lei n.º 552/V, do PCP, anunciado em 1990-JUN-19 (Apoios à edição e preços dos manuais escolares); Projeto de Lei n.º 645/V, do PS, anunciado em 1990-DEZ-07 (Desporto escolar); Projeto de Lei n.º 697/V, do PS, anunciado em 1991-03-07 (Substituição temporária de professores nos ensinos básico e secundário); Projeto de Lei n.º 698/V, do PS, anunciado em 1991-MAR-07 (Fiscalização de obras escolares); Projeto de lei n.º 699/V, do PS, anunciado em 1991-MAR-07 (Acumulações de docentes no ensino superior); Projeto de Lei n.º 748/V, do PS, anunciado em 1991-MAI-22 (A proibição de castigos físicos nas escolas); Projeto de Lei n.º 780/V, do CDS, anunciado em 1991-JUN-12 (Universidades regionais); Projeto de Lei n.º 781/V, do PCP, anunciado em 1991-JUN-17 (Cria um novo regime de acesso ao ensino superior); Projeto de Lei n.º 7/V, do PCP, anunciado em 1991-NOV-11 (Extingue a prova geral de acesso e cria um novo regime de acesso ao ensino superior); Projeto de Lei n.º 59/VI, do PS, anunciado em 1992-JAN-24 (Acesso ao ensino superior); Projeto de Lei n.º 103/VI, do PEV, anunciado em 1992-MAR-05 (Alteração da imagem feminina nos manuais escolares); Projeto de Lei n.º 114/VI, do PS, anunciado em 1992-MAR-27 (Isenção de IVA nos livros escolares); Projeto de Lei n.º 128/VI, do PCP, anunciado em 1992-ABR-23 (Gestão democrática dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário); Projeto de Lei n.º 130/VI, do PCP, anunciado em 1992-ABR-24 (Alarga o âmbito de aplicação e assegura o cumprimento do estatuto do trabalhador estudante); Projeto de Lei n.º 155/VI, do PSD, anunciado em 1992-MAI-29 (Regime geral de acesso ao ensino superior); Projeto de Lei n.º 171/VI, do PCP, anunciado em 1992-JUN-16 (Lei-quadro da ação social escolar no ensino superior); Projeto de Lei n.º 191/VI, do PS e do PSD, anunciado em 1992-JUL-10 (Acesso ao ensino superior); Projeto de Lei n.º 210/VI, do PSN, anunciado em 1992-OUT-20 (Sobre formas de financiamento do ensino superior); Projeto de Lei n.º 222/VI, do PSN, anunciado em 1992-OUT-06 (Regula formas de apoio financeiro aos estudantes); Projeto de Lei n.º 232/VI, do PS, anunciado em 1992-NOV-18 (Suspensão temporária da vigência da lei relativa ao sistema de propinas); Projeto de Lei n.º 234/VI, do PCP, anunciado em 1992-NOV-20 (Revoga a Lei n.º 20/92, de 14 de agosto, que estabelece normas relativas ao sistema de propinas); Projeto de Lei n.º 300/VI, do PCP, anunciado em 1993-ABR-15 (Garante aos pais e encarregados de educação melhores condições de participação na vida escolar e de acompanhamento dos seus educandos); Projeto de Lei n.º 408/VI, do PCP, anunciado em 1994-MAI-11 (Suspende a vigência do regime de avaliação dos alunos do ensino secundário); Projeto de Lei n.º 418/VI, do PS, anunciado em 1994-MAI-26 (Suspensão do Despacho n.º 338/93, regime de avaliação dos alunos do ensino secundário); Projeto de Lei n.º 450/VI, do PCP, anunciado em 1994-OUT-20 (Trabalhadores não docentes dos estabelecimentos do ensino não superior); Projeto de Lei n.º 70/VII, do CDS-PP, anunciado em 1996-JAN-24 (Cheque de ensino); Projeto de Lei n.º 79/VII, do CDS-PP, anunciado em 1996-FEV-07 (Reembolso dos montantes pagos a título de propinas de matrícula ou de inscrição); Proposta de Lei n.º 172/VII, do governo, anunciada em 1998-ABR-16 (Clarifica o âmbito da lei n.º 12/96, de 18 de abril); Projeto de Lei n.º 204/VII, do PCP, anunciado em 1996-JUL-18 (Garante aos pais e encarregados de educação melhores condições de participação na vida escolar e de acompanhamento dos seus educandos); Projeto de Lei n.º 211/VII, do CDS-PP, anunciado em 1996-OUT-10 (Estabelece o regime de acesso ao ensino superior); Projeto de Lei n.º 259/VII, do PSD, anunciado em 1997-JAN-08 (Associações representativas dos estabelecimentos de educação, ensino, ciência e cultura não estatais); Projeto de Lei n.º 376/VII, do PCP, anunciado em 1997-MAI-28 (Extingue o sistema de *numerus clausus* no acesso ao ensino superior público); e, finalmente, o Projeto de Lei n.º 405/VII, do PS, anunciado em 1997-SET-03 (Cria um programa de educação para a cidadania no 3.º ciclo do ensino básico).

3. Iniciativas legislativas apresentadas na III Fase (outubro de 1999 a outubro de 2009):

3.1. Iniciativas legislativas com institucionalização jurídica discutidas na especialidade por outras Comissões (não analisadas por relação com os critérios definidos): A proposta de Lei n.º 56/VIII, do governo (Define o estatuto das associações juvenis e grupos de jovens) e o Projeto de Lei n.º 200/VIII, do PSD

(Lei do associativismo juvenil) que deram origem à Lei n.º 6/2002 (DR, I série A, n.º 19, 23 de janeiro de 2002); o Projeto de Lei n.º 219/VIII, do PS (Considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos da carreira docente), que deu origem à Lei n.º 5/2001 (DR, I Série A, n.º 101, 2 de maio de 2001); o Projeto de Lei n.º 411/VIII (medidas de apoio social às mães e pais estudantes) que deu origem à Lei n.º 90/2001 (DR, I Série A, n.º 192, 20 de agosto de 2001); e, finalmente, a Proposta de Lei n.º 66/X, do Governo (Prevê a isenção do imposto automóvel para veículos adquiridos pelos municípios que se destinem ao transporte de crianças em idade escolar do ensino básico), que deu origem à Lei n.º 36/2006 (DR, I série, n.º 148, 2 de agosto de 2006).

- 3.2.** Iniciativas admitidas que não completaram a sequência comum da tramitação do processo legislativo (e.g., iniciativas retiradas, iniciativas caducadas): Projeto de Lei 300/VIII, do PSD, anunciado em 2000-SET-22 (Apoio a expressão musical e dramática na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico); Proposta de Lei n.º 79/IX, do governo, anunciada em 2003-JUL-03 (Define o regime da lei de autonomia universitária e dos institutos politécnicos públicos); Proposta de Lei 143/IX, do governo, anunciada em 2004-OUT-13 (Define o regime da lei de autonomia universitária e de institutos politécnicos públicos); Projeto de Lei n.º 378/IX, do PEV, anunciado em 2003-NOV-27 (Alteração da imagem feminina nos manuais escolares); Projeto de Lei n.º 504/IX, do PS, anunciado em 2004-OUT-13 (Alarga o âmbito de aplicação da Lei n.º 5/2001, de 2 de maio - Considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos de carreira do cante); Projeto de Lei n.º 507/IX, do PCP, anunciado em 2004-OUT-2 (Alteração à Lei n.º 5/2001, de 2 de maio, que considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos da carreira do cante); Projeto de Lei n.º 541/IX, do PCP, anunciado em 2004-DEZ-09 (Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação e alteração ao regulamento emolumentar dos registos e notariado, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 322-A/2001, de 14 de dezembro, na redação dada pelos Decretos-Lei n.º 315/2002, de 27 de dezembro, n.º 194/2003, de 23 de agosto, n.º 53/2004, de 18 de março e n.º 199/2004, de 18 de agosto); Projeto de Lei n.º 311/IX, do BE, anunciado em 2003-JUN-06 (Define um sistema nacional de coadjuvação docente especializada nos estabelecimentos públicos do ensino básico); Projeto de Lei n.º 344/IX, do PS, anunciado em 2003-SET-24 (Estabelece as bases da autonomia dos estabelecimentos de ensino superior público); Projeto de Lei n.º 509/IX, do PSD e do CDS-PP, anunciado em 2004-NOV-17 (Aditamento ao Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de outubro - Estabelece o quadro jurídico da atribuição dos graus de mestre e de doutor pelas instituições de ensino universitário); Projeto de Lei 521/IX, do PS, anunciado em 2004-DEZ-02 (Fixa as regras a que devem obedecer as provas para a atribuição do título de agregado pelas universidades portuguesas); Projeto de Lei n.º 540/IX, do PCP, anunciado em 2004-DEZ-09 (Atribui o direito a subsídio de desemprego ao pessoal docente e investigador contratado por instituições do ensino superior e de investigação públicas); Projeto de Lei n.º 541/IX, do PCP, anunciado em 2004-DEZ-09 (Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação e alteração ao regulamento emolumentar dos registos e notariado, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 322-A/2001, de 14 de dezembro, na redação dada pelos Decretos-Lei n.º 315/2002, de 27 de dezembro, n.º 194/2003, de 23 de agosto, n.º 53/2004, de 18 de março e n.º 199/2004, de 18 de agosto); Projeto de Lei n.º 8/X, do PEV, anunciado em 2005-MAR-31 (Altera o Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, com vista a promover a igualdade entre homens e mulheres nos manuais escolares); Projeto de Lei n.º 37/X, do PCP, anunciado em 2005-ABR-27 (Altera o regime de constituição e os direitos e deveres a que ficam subordinados as associações de pais e encarregados de educação); Projeto de Lei n.º 82/X, do PCP, anunciado em 2005-MAI-25 (Alarga a aplicação do Decreto-Lei n.º 234/97, de 3 de setembro, aos docentes contratados das escolas públicas de ensino especializado da música); Projeto de Lei n.º 115/X, do BE, anunciado em 2005-JUN-16 (Define um sistema nacional de coadjuvação docente especializada nos estabelecimentos públicos do 1.º ciclo do ensino básico); Projeto de Lei n.º 271/X, do PSD, anunciado em 2006-JUN-07 (Lei de autonomia e de gestão das instituições de ensino superior); Projeto de Lei n.º 323/X, do PEV, anunciado em 2006-OUT-20 (Cria o subsídio escolar); Projeto de Lei n.º 347/X, do PCP, anunciado em 2007-FEV-02 (Determina a realização de concurso para a seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário para o ano letivo de 2007/2008); Projeto de Lei n.º 500/X, do PCP, anunciado em 2008-ABR-09 (Cria os Gabinetes Pedagógicos de Integração Escolar - GPIE); Projeto de Lei 556/X, do BE, anunciado em 2008-JUL-18 (Cria as equipas de combate ao abandono e insucesso escolar); Projeto

de Lei n.º 567/X, do CDS-PP, anunciado em 2008-JUL-24 (Inclusão da educação para o voluntariado na formação cívica); Projeto de Lei n.º 598/X, do CDS-PP, anunciado em 2008-OUT-08 (Lei da autonomia, qualidade e liberdade escolar); Projeto de Lei n.º 600/X, do PCP, anunciado em 2008-OUT-15 (Regime jurídico da educação especial); Projeto de Lei n.º 602/X, do PCP, anunciado em 2008-NOV-05 (Regime jurídico da educação especial); Projeto de Lei n.º 608/X, do PCP, anunciado em 2008-DEZ-03 (Segunda alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o estatuto do aluno do ensino básico e secundário, alterada pela Lei n.º 2/2008, de 18 de janeiro); Projeto de Lei n.º 609/X, do PCP, anunciado em 2008-DEZ-04 (Define o regime de certificação e adoção dos manuais escolares, garantindo a sua gratuitidade); Projeto de Lei n.º 615/X, do BE, anunciado em 2008-DEZ-12 (Altera os efeitos das faltas previstos na Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, que estabelece o estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário); Projeto de Lei n.º 743/X, do PCP, anunciado em 2009-ABR-22 (Estabelece um aumento dos apoios a conceder no âmbito da ação social escolar aos alunos dos ensinos básico e secundário); Projeto de Lei n.º 791/X, do BE, anunciado em 2009-JUN-03 (Programa faseado de distribuição gratuita e criação de bolsas de empréstimo de manuais escolares no ensino básico); Projeto de Lei n.º 887/X, do CDS-PP, anunciado em 2009-JUL-22 (Cria a isenção de pagamento de propinas para estudantes que se encontrem a receber o subsídio de desemprego ou o subsídio social de desemprego); Projeto de Lei n.º 894/X, do CDS-PP, anunciado em 2009-JUL-22 (Atribui o direito a subsídio de desemprego ao pessoal docente e investigador contratado por instituições do ensino superior e de investigação públicas, em regime de exclusividade); Projeto de Lei n.º 897/X, do CDS-PP, anunciado em 2009-JUL-22 (Lei da autonomia, qualidade e liberdade escolar); e, finalmente, o Projeto de Lei n.º 898/X, do CDS-PP, anunciado em 2009-JUL-22 (Regula o empréstimo de manuais escolares e outros recursos didáticos e pedagógicos).

Anexo 8: Lista de iniciativas legislativas sobre políticas educativas entre 1976 e 2009 com descrição em ata das deliberações públicas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura/Comissão de Educação e Ciência

Governo		Autoria	Tipo de iniciativa e título	Registos em ata	Livro
I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	I	Governo	Proposta de lei n.º 3/I Criação do sistema público de educação pré-escolar	1976-NOV-2, 4. ^a reunião: Apresentação e discussão dos pareceres do PCP e do CDS sobre a implantação da rede pré-escolar; 1976-NOV-9, 6. ^a reunião: Continuação da discussão da proposta do governo; 1976-NOV-19, 8. ^a reunião: Continuação da discussão da proposta do governo; 1976-NOV-25, 10. ^a reunião: Continuação da discussão da proposta do governo, com audição do secretário de Estado da Orientação Pedagógica Joaquim Romero Magalhães. Votação do texto final da proposta (renumerada para 2/1); 1976-DEZ-17, 15. ^a reunião: aprovação final dos textos dos preâmbulos já aprovados em projeto/ <i>draft</i> .	Livro 4677 (abertura: 1976-SET-22; fecho: 1977-FEV-25)
			Projeto de Lei n.º 14/I Sobre a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino	1976-NOV-5, 5. ^a reunião: Apresentação e discussão do parecer do PSD sobre as associações de pais e encarregados de educação; 1976-NOV-16, 7. ^a reunião: Continuação da discussão do projeto de lei; 1976-NOV-23, 9. ^a reunião: Continuação da discussão do projeto de lei; 1976-DEZ-3, 12. ^a : Votação do texto final da proposta.	
		CDS	Projeto de Lei n.º 16/I Extinção do serviço cívico estudantil	1977-JAN-19, 17. ^a reunião: Apresentação, na generalidade, do projeto de lei; 1977-JAN-26, 18. ^a reunião: Reunião com a direção do serviço cívico estudantil; 1977-FEV-9, 19. ^a reunião: Continuação da discussão do projeto de lei; 1977-FEV-9, 20. ^a reunião: Exposição de questões, pelos vários partidos políticos, relacionadas com o projeto de lei; 1977-FEV-18, 21. ^a reunião: Audição do ministro da Educação e Investigação Científica Mário Sottomayor Cardia e do secretário de Estado do Ensino Superior Joaquim Cruz e Silva seguidas de questões e pedidos de esclarecimento dos partidos políticos; 1977-FEV-23, 22. ^a reunião: Continuação da discussão do projeto de lei; 1977-FEV-25, 23. ^a reunião: Continuação da discussão do projeto de lei;	

Governo	Autoria	Tipo de iniciativa e título	Registos em ata	Livro
I Fase (julho de 1976 a julho de 1987)	I	CDS	Projeto de Lei n.º 16/I Extinção do serviço cívico estudantil	Livro 4678 (abertura: 1977-JUN-15; fecho: 1977-NOV-23)

Fontes: Construção pessoal a partir dos livros de atas consultados, como se detalha no Anexo 9, no Arquivo Histórico Parlamentar.

Anexo 9: Livros de atas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura/Comissão de Educação e Ciência consultados no Arquivo Histórico Parlamentar

Fase	Identificação	Data de abertura	Data de encerramento	Observações
I (julho de 1976 a julho de 1987)	4677	1976-SET-22	1977-FEV-25	1. Não há registo escrito de Atas entre o fecho do Livro 4678 (1977-NOV-23) e a abertura do Livro 4679 (1979-MAR-14). 2. A Atas do Livro 4679 (fechado em 1980-MAI-26) não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas. 3. Não há registo escrito de Atas entre o fecho do Livro 4780 (1983-JAN-5) e a abertura do Livro n.º 4983 (1985-NOV-27). 4. A última Ata relativa a esta fase foi registada em 1986-DEZ-18, no Livro 4983.
	4678	1977-JUN-15	1977-NOV-23	
	4679	1979-MAR-14	1980-MAI-26	
	4780	1980-DEZ-19	1983-JAN-5	
	4983	1985-NOV-27	1986-DEZ-18	
II (agosto de 1987 a setembro de 1999)	5363	1987-OUT-16	1989-MAR-1	1. As Atas dos Livros 5363, 5364, 5365 e 5366 não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas.
	5364	1989-MAR-1	1990-JAN-24	
	5365	1990-JAN-24	1990-OUT-31	
	5366	1990-NOV-6	1991-OUT-8	
	478 Atas VI Legislatura (1991-1995), 1.ª sessão legislativa (1991-1992) Atas 1 a 45	1991-NOV-22 ^a	1992-JUL-29 ^b	
	478 Atas VI Legislatura (1991-1995), 2.ª sessão legislativa (1992-1993) Atas 46 a 93	1992-OUT-21 ^a	1993-OUT-13 ^b	1. As Atas 1 a 45, 46 a 93, 94 a 139 e 140 a 171 não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas.
	478 Atas VI Legislatura (1991-1995), 3.ª sessão legislativa (1993-1994) Atas 94 a 139	1993-NOV-21 ^a	1994-OUT-11 ^b	
	478 Atas VI Legislatura (1991-1995), 4.ª Sessão legislativa (1994-1995) Atas 140 a 171	1994-OUT-20 ^a	1995-JUL-12 ^b	

Fase	Identificação	Data de abertura	Data de encerramento	Observações
II (agosto de 1987 a setembro de 1999)	503/1 Atas 1996-1999, 1ª sessão legislativa (1995-1996) Atas 1 a 49	1995-NOV-23 ^a	1996-OUT-10 ^b	1. A Ata 21 (1996-MAR-19) replica integralmente o conteúdo da Ata 20 (1996-MAR-12). 2. As Atas 1 a 49 não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas.
	503/1 Atas 1996-1999, 2.ª sessão legislativa (1996-1997) Atas 50 a 125	1996-OUT-22 ^a	1997-SET-23 ^b	1. As Atas 50 a 125 não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas.
	503/1 Atas 1996-1999, 3.ª sessão legislativa (1997-1998) Atas 126 a 137 Atas 162 a 163	1997-OUT-7 ^a	1998-JUL-28 ^b	1. Depois de 1997-NOV-21 (Ata 137) e até 1998-JUL-23 (Ata 162) não existem atas. 2. As Atas 126 a 137 e 162 a 163 não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas.
	503/1 Atas 1996-1999, 4ª sessão legislativa (1999) Atas 165 a 190	1998-SET-17 ^a	1999-MAI-24 ^b	1. Faltam as Atas 166 a 173 e 178 a 189. 2. As Atas existentes não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas. 3. Várias atas por assinar neste volume.
III (outubro de 1999 a outubro de 2009)	541/1 Atas da 1ª sessão legislativa Atas 1 a 46	1999-NOV-18 ^a	2000-SET-13 ^b	1. As Atas 1 a 46, 47 a 115 e 116 a 134 não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas.
	541/2 Atas da 2.ª sessão legislativa Atas 47 a 115	2000-SET-19 ^a	2001-SET-13 ^b	
	541/3 Atas da 3.ª sessão legislativa Atas 116 a 134	2001-SET-26 ^a	2001-DEZ-20 ^b	
	542/1 Atas 1.ª sessão legislativa Atas 1 a 86	2002-MAI-2 ^a	2003-SET-10 ^b	1. As Atas 1 a 86 não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas.

Fase	Identificação	Data de abertura	Data de encerramento	Observações
III (outubro de 1999 a outubro de 2009)	542/1 (2) Atas da 2. ^a sessão legislativa Atas 87 a 160	2003-SET-23 ^a	2004-JUL-15 ^b	4. As Atas 87 a 160 e 161 a 182 não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas.
	542/1 (3) Atas da 3. ^a sessão legislativa) Atas 161 a 182	2004-SET-28 ^a	2005-FEV-2 ^b	
	5 (jan.2005/mai.2006) Atas 1 a 61	2005-ABR-6 ^a	2006-MAI-30 ^b	1. As Atas 1 a 61 estão em folhas soltas, não paginadas; a maioria das Atas 52 a 125 não está, igualmente, paginada.
	5 (jun.2006/out.2007) Atas 52 a 125	2006-JUN-6 ^a	2007-OUT-16 ^b	2. Faltam as Atas 69 a 71, 73, 76 e 82 a 84 (Atas 52 a 125), e as Atas 10, 11, 22, 46, 49 (Atas 1 a 110)
	5 (out.2007/jul. 2009) Atas 1 a 110	2007-OUT-23 ^a	2009-JUL-7 ^b	3. As Atas 1 a 61, 52 a 125 e 1 a 110 não detalham as intervenções dos partidos políticos sobre as iniciativas legislativas.

Fonte: Construção pessoal a partir das Atas consultadas, da I à X Legislatura, no Arquivo Histórico Parlamentar da AR.

Legenda: a) Data da primeira Ata do conjunto; b) Data da última Ata do conjunto.

Anexo 10: Correspondência entre eleições legislativas, legislaturas, sessões legislativas, e governos constitucionais em funções (1976-2009)

Eleição legislativa	Legislatura	Sessão legislativa		Governo
		Número	Início (data)	
1976-ABR-25	I	1 ^a	1976-JUN-3	I, II, III
		2 ^a	1977-OUT-15	
1979-DEZ-2 (eleição intercalar)	1976-1980	3 ^a	1978-OUT-15	IV, V
		4 ^a	1979-OUT-15	
1980-OUT-5	II 1980-1983	1 ^a	1980-NOV-13	VI, VII, VIII
		2 ^a	1981-OUT-15	
		3 ^a	1982-OUT-15	
1983-ABR-25	III 1983-1985	1 ^a	1983-MAI-31	IX
		2 ^a	1984-OUT-15	
1985-OUT-6	IV (1985-1987)	1 ^a	1985-NOV-4	X
		2 ^a	1986-OUT-15	
1987-JUL-19	V (1987-1991)	1 ^a	1987-AGO-13	XI
		2 ^a	1988-OUT-15	
		3 ^a	1989-OUT-15	
		4 ^a	1990-OUT-15	
1991-OUT-6	VI (1991-1995)	1 ^a	1991-NOV-4	XII
		2 ^a	1992-OUT-15	
		3 ^a	1993-OUT-15	
		4 ^a	1994-OUT-15	
1995-OUT-1	VII (1995-1999)	1 ^a	1995-OUT-27	XIII
		2 ^a	1996-OUT-15	
		3 ^a	1997-OUT-5	
		4 ^a	1998-SET-15	
1999-OUT-10	VIII (1999- 2002)	1 ^a	1999-OUT-25	XIV
		2 ^a	2000-SET-15	
		3 ^a	2001-SET-15	
2002-MAR-17	IX (2002-2005)	1 ^a	2002-ABR-5	XV, XVI
		2 ^a	2003-SET-15	
		3 ^a	2004-SET-15	
2005-FEV-20	X (2005-2009)	1 ^a	2005-MAR-10	XVII
		2 ^a	2006-SET-15	
		3 ^a	2007-SET-15	
		4 ^a	2008-SET-15	

Fonte: Construção pessoal a partir dos dados disponibilizados pela Comissão Nacional de Eleições (2016) e por Leitão e Abraúl (2016).